

مستقبل الثقافة في مصر

طه حسين

مستقبل الثقافة في مصر

مستقبل الثقافة في مصر

تأليف
طه حسين



مستقبل الثقافة في مصر

طه حسين

رقم إيداع ٩٥٩٨ / ٢٠١٤
تدمك: ٠ ٨٦٦ ٧١٩ ٩٧٧ ٩٧٨

مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة
جميع الحقوق محفوظة للناشر مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة
المشهرة برقم ٨٨٦٢ بتاريخ ٢٦ / ٨ / ٢٠١٢

إن مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة غير مسئولة عن آراء المؤلف وأفكاره
وإنما يعبِّر الكتاب عن آراء مؤلفه
٥٤ عمارات الفتح، حي السفارات، مدينة نصر ١١٤٧١، القاهرة
جمهورية مصر العربية
تليفون: ٢٢٧٠٦٣٥٢ ٢٠٢ + **فاكس:** ٣٥٣٦٥٨٥٣ ٢٠٢ +
البريد الإلكتروني: hindawi@hindawi.org
الموقع الإلكتروني: http://www.hindawi.org

تصميم الغلاف: إيهاب سالم.

المحتويات

مقدمة

أغراني بإملاء هذا الكتاب أمران: أحدهما ما كان من إمضاء المعاهدة بيننا وبين الإنجليز في لندرة، ومن إمضاء الاتفاق بيننا وبين أوروبا في منترو، ومن فوز مصر بجزءٍ عظيم من أملها في تحقيق استقلالها الخارجي وسيادتها الداخلية.

وقد شعرت كما شعر غيري من المصريين، وكما شعر الشباب من المصريين خاصة وإن باعدت السن بينهم وبيني، بأن مصر تبدأ عهدًا جديدًا من حياتها إن كسبت فيه بعض الحقوق، فإن عليها أن تنهض فيه بواجباتٍ خطيرة وتبعاتٍ ثقال.

وما كان أشد تأثري بهذه الحركة اليسيرة الساذجة التي دفعت فريقًا من الشباب الجامعيين في العام الماضي إلى أن يسألوا المفكرين وقادة الرأي عما يرون في واجب مصر بعد إمضاء المعاهدة مع الإنجليز، فقد أقبل هؤلاء الشباب الجامعيون يسألوننا أن نبصِّرهم بأمورهم، ونهديهم إلى واجباتهم، وجعل كلٌّ منا يتحدث إليهم في ذلك حديثًا سريعًا مرتجلًا بمقدار ما كان يسمح له وقته وعمله وتفكيره السريع في حياة سريعة تمر بنا أو نمر بها مر البرق.

وقد تحدثت إلى هؤلاء الشباب فيمن تحدث، ولكني لم أقتنع بكفاية ما تحدثت إليهم به، ولم أرَ أني قد دللتهم على ما كان يجب أن أدلهم عليه، وهديتهم إلى ما كان يجب أن أهديهم إليه، واستقر في نفسي أن واجبنا في ذات الثقافة والتعليم بعد الاستقلال أعظم خطرًا وأشد تعقيدًا مما تحدثت به إليهم في ساعةٍ من نهار، أو في ساعةٍ من ليل لا أدري، وفي قاعةٍ من قاعات الجامعة الأمريكية، وأنه يحتاج إلى جهدٍ أشق وتفكيرٍ أعمق وبحثٍ أكثر تفصيلًا، ووعدت نفسي بأن أبذل هذا الجهد، وأفرغ لهذا البحث، وأنهض بهذا العبء ولكن لم أُنبئ هؤلاء الشباب بشيءٍ مما قدرت؛ لأني أشفقت أن تحول ظروف الحياة بيني وبين إنجاز هذا الوعد، وليس أشق عليَّ من وعدٍ أبذله للشباب، ثم لا أستطيع له إنجازًا.

والأمر الثاني أن وزارة المعارف ندبتني لتمثيلها في مؤتمر اللجان الوطنية للتعاون الفكري، الذي عُقد في باريس في صيف السنة الماضية، وأن الجامعة ندبتني لتمثيلها في مؤتمر التعليم العالي الذي عُقد في باريس في صيف ذلك العام أيضًا. وقد شهدت هذين المؤتمرين، واشتركت فيما كان فيهما من حوار، وشهدت مؤتمرات أخرى عُقدت في باريس أثناء ذلك الصيف، حتى قضيت شهرًا أو نحو شهر أشبه شيءٍ بالطالب الذي يختلف إلى الدروس والمحاضرات في مواظبةٍ ونظام.

وكانت كل هذه المؤتمرات على اختلافها تدرس الثقافة من بعض أنحائها، وقد سمعت فيها آراءً وشهدت فيها أشياء، وأثار ما سمعت وما شهدت في نفسي خواطر وعواطف وآمالًا، لم أر بدًّا من تسجيلها، فمنيت نفسي بأن أنتهز فرصة هذه الخواطر والعواطف لأنجز ما وعدت به الشباب الجامعيين فيما بيني وبين نفسي.

وكان الحق عليَّ أن أرفع بعد عودتي إلى مصر تقريرًا إلى وزارة المعارف وتقريرًا إلى الجامعة، وأن أعرض على هذه ما رأيت في مؤتمر التعليم العالي، وعلى تلك ما رأيت في مؤتمر اللجان الوطنية للتعاون الفكري، وأي شيء أيسر على من شهد مؤتمرًا من أن يرفع تقريرًا عن هذا المؤتمر إلى الذين أرسلوه إليه، ذلك شيء جرت به العادة، وقضى به النظام وليس المهم أن يُقرأ التقرير وإنما المهم أن يُكتب، وليس المهم أن يُدرس ما في التقرير من رأي، ويُؤخذ بما فيه من صواب، وإنما المهم أن يُحفظ التقرير في عطفٍ من أعطاف الوزارة، وفي غرفةٍ من غرفاتها ليُرجع إليه ذات يوم، أو لينام إلى آخر الدهر!

ومهما يكن من شيءٍ فإني لم أرفع تقريرًا إلى وزارة المعارف ولا إلى الجامعة؛ لأن ظروف الحياة السياسية في مصر قد صرفت وزارة المعارف والجامعة عن قراءة التقارير وحفظها، وصرفتني أنا عن تنميقها وتدبيجها، ولكني كنت أُسِرُّ فيما بيني وبين نفسي أن هناك شيئًا خيرًا من كتابة تقرير يُقرأ ويؤخذ به، أو لا يُلتفت إليه، وهو إنجاز ذلك الوعد الذي قدمته إلى الشباب الجامعيين ولم أُظهرهم عليه.

وكنت أقول لنفسي إن إنجاز هذا الوعد سيكلفني من الوقت والجهد أكثر مما تكلفني كتابة تقرير أو تقريرين، ولكنه سيكون أكثر فائدةً وأعم نفعًا، سينتج كتابًا ضخمًا، وسأقدم من هذا الكتاب الضخم نسخة إلى وزارة المعارف مكان التقرير، وستصنع وزارة المعارف بهذا الكتاب ما كانت ستصنعه بالتقرير لو قُدم إليها، وسأسلك هذه الطريقة نفسها مع الجامعة، وستصنع الجامعة بهذا الكتاب صنيعها بعشرات التقريرات التي ترفع إليها في كل عام، توزع نسخًا منه على أعضاء مجلس الجامعة ليقرءُوها أو ليهملوها.

ولكن الكتاب سيذاع في الناس وسيقرؤه المثقفون، سواء منهم من إليه أمر من أمور السلطان، ومن لا ناقة له في السلطان ولا جمل، كما يقول الشاعر القديم، وسيقرؤه الجامعيون وغير الجامعيين، وسيجدون فيه صورة للواجب المصري في ذات الثقافة بعد الاستقلال كما يراه مصريٌّ مهما يُقَل فيه ومهما يُظَن به، فلن يُتَّهم في حُبِّه لمصر وإخلاصه للشباب المصريين.

ومن يدري! لعل هذا الكتاب كله أو بعضه سيقع موقعًا حسنًا من بعض الذين إليهم أمور التعليم، ولعلهم أن يأخذوا ببعض ما فيه من رأي.

ومن يدري! لعل هذا الكتاب كله أو بعضه أن يقع موقعًا سيئًا من بعض الناس، ولعلهم أن ينقدوه، وأن يثيروا حوله هذا الجدال الخصب، الذي يجلي وجه الحق في كثيرٍ من الأحيان، وهو على كل حال سينبئ الشباب بأن أساتذتهم وآباءهم الذين يقسون عليهم أحيانًا، ويكلفونهم كثيرًا من الجهد والعناء أحيانًا أخرى، ويُظهرون لهم الغلظة والجفوة في كثيرٍ من الظروف؛ إنما يُقدمون على ذلك لأنهم يحبونهم كما يحبون أنفسهم، وأكثر مما يحبون أنفسهم، ولأنهم يؤثرونهم بالخير، ويختصونهم بالبر، ويحرصون أشد الحرص على أن تكون أجيال الشباب خيرًا من أجيال الشيوخ، وعلى أن يحقق الشباب لمصر من المجد والعزة ومن النعمة والرخاء ما عجز الشيوخ عن تحقيقه.

وإذَنْ فليس غريبًا أن أقدِّم هذا الكتاب هدية إلى الشباب الجامعيين، تُصوِّر ما يملأ قلبي لهم من حبٍّ ونصحٍ، ومن إيثارٍ وإخلاصٍ.

مورزين

٣١ يوليو سنة ١٩٣٨

الثقافة والعلم أساس الحضارة والاستقلال

الموضوع الذي أريد أن أدير فيه هذا الحديث هو مستقبل الثقافة في مصر التي رُدت إليها الحرية بإحياء الدستور، وأُعيدت إليها الكرامة بتحقيق الاستقلال، فنحن نعيش في عصرٍ من أخص ما يوصف به أن الحرية والاستقلال فيه ليسا غاية تقصد إليها الشعوب وتسعى إليها الأمم، وإنما هما وسيلة إلى أغراض أرقى منهما وأبقى، وأشمل فائدةً، وأعم نفعًا.

وقد كانت شعوب كثيرة من الناس في أقطارٍ كثيرة من الأرض تعيش حرة مستقلة، فلم تغنِ عنها الحرية شيئًا، ولم يجد عليها الاستقلال نفعًا، ولم تعصمها الحرية والاستقلال من أن تعتدي عليها شعوب أخرى تستمتع بالحرية والاستقلال، ولكنها لا تكتفي بهما ولا تراهما غايتها القصوى، وإنما تضيف إليهما شيئًا آخر أو أشياء أخرى.

تضيف إليهما الحضارة التي تقوم على الثقافة والعلم، والقوة التي تنشأ عن الثقافة والعلم، والثروة التي تنتجها الثقافة والعلم. ولولا أن مصر قصَّرت طائعة أو كارهة في ذات الثقافة والعلم لما فقدت حريتها، ولما أضاعت استقلالها، ولما احتاجت إلى هذا الجهاد العنيف الشريف لتسترد الحرية وتستعيد الاستقلال.

وليس من النافع أن نندم على ما فات، ولا من الممكن أن نستدرك ما كان، بل من الخير الذي يشحذ العزم ويقوي الأمل أن نفكر فيما أتيح لنا من الفوز، ونبتهج بما كُتب لنا من الظفر في هذا الجهاد الطويل الشاق الذي انتهى بنا إلى أن نسترد الاستقلال، ونحمل العالم المتحضر على أن يعرفه لنا، ويؤمن لنا به، ويتلقانا في عصبة الأمم كما يتلقى الأمم الحرة الكريمة.

من الخير أن نغتبط بهذا ونبتهج له، ولكن على ألا نكتفي بالاغتباط والابتهاج، وعلى ألا نشغل بالفرح عن النشاط، وألا يصرفنا الأمل عن العمل، وألا نقف أمام الاستقلال والحرية موقف المعجبين بهما المطمئنين إليهما، إنما نأخذهما كما تأخذهما الأمم الراقية على أنهما وسيلة إلى الكمال وسبب من أسباب الرقي، لا يكفان عن العمل وإنما يدفعان إليه، ولا يحدان الأمل، وإنما يمدانه ويزيدانه قوة وسعة وانبساطًا.

وما أعرف أني أشفقت من شيء كما أشفق من الاستقلال بعد أن كسبناه، ومن الحرية بعد أن ظفرنا بها! أشفق منهما لأني أخشى أن يغرَّانا عن أنفسنا، ويخيلا إلينا أننا قد وصلنا إلى آخر الطريق حين وصلنا إليهما، مع أننا لم نزد على أن ابتدأنا بهما الطريق.

وأشفق منهما لأنهما يحملاننا تبعات جسامًا حقًّا، أمام أنفسنا أولًا، وأمام العالم المُتحضر ثانيًا.

وأنا أخاف أشد الخوف ألا نُقدر هذه التبعات، أو ألا نُقدرها حق قدرها. أخاف أن نقصِّر في ذات أنفسنا، فنهمل مرافقنا، أو نأخذها في غير حزمٍ ولا جد، فنتأخر ونحن خليقون أن نتقدم، وننحط ونحن خليقون أن نرقى، ويعود الاستقلال والحرية علينا بالشر، وهما خليقان ألا يعودا علينا إلا بالخير كل الخير.

وأخاف أن نقصر في ذات أنفسنا، وعلينا من الأوروبيين عامة ومن أصدقائنا الإنجليز خاصة رقباء يحصون علينا الكبيرة والصغيرة، ويحاسبوننا على اليسير والعظيم، ولعلهم أن يكبروا من أغلاطنا ما نراه صغيرًا، وأن يعظموا من تقصيرنا ما نراه هينًا، وأن يقولوا: طالبوا بالاستقلال وأتعبوا أنفسهم وأتعبوا الناس في المطالبة به حتى إذا انتهوا إليه لم يذوقوه ولم يسيغوه ولم يعرفوا كيف ينتفعون به.

أخشى هذا كله، وأريد كما يريد كل مصري مثقف، يحب وطنه، ويحرص على كرامته، وحسن رأي الناس فيه، أن تكون حياتنا الحديثة ملائمة لمجدنا القديم، وأن يكون نشاطنا الحديث محققًا لرأينا في أنفسنا حين كنا نطالب بالاستقلال، ومحققًا لرأي الأمم المتحضرة فينا حين رضيت لنا عن هذا الاستقلال، وحين أظهرت لنا ما أظهرت من الترحيب وحسن اللقاء في جنيف.

نعم، وأريد كما يريد كل مصري مثقف، محب لوطنه، حريص على كرامته، ألا نلقى الأوروبي فنشعر بأن بيننا وبينه من الفروق ما يبيح له الاستعلاء علينا والاستخفاف بنا، وما يضطرنا إلى أن نزدري أنفسنا، ونعترف بأنه لا يظلمنا فيما يظهر من الاستطالة والاستعلاء.

إن أبغض شيء إلى الرجل الكريم الذي يشعر بالعزة والكرامة ويحرص عليهما أن يرى نفسه مضطرًّا إلى أن يعترف بأنه لم يصبح بعدُ لهما أهلًا.

فليحرص كل مصري على أن يجنب نفسه وأمته هذا الخزي، وسبيل ذلك أن نأخذ أمورنا بالحزم والجد منذ اليوم، وأن نعرض عن الألفاظ التي لا تُغني، إلى الأعمال التي تُغني، وأن نبدأ في إقامة حياتنا الجديدة من العمل الصادق النافع على أساسٍ متين.

مستقبل الثقافة بمصر مرتبط بماضيها البعيد

وأنا من أشد الناس زهدًا في الوهم، وانصرافًا عن الصور الكاذبة التي لا تصور شيئًا، وأنا مقتنع بأن الله وحده هو القادر على أن يخلق شيئًا من لا شيء.

فأما الناس فإنهم لا يستطيعون ذلك ولا يقدرون عليه، وأنا من أجل هذا مؤمن بأن مصر الجديدة لن تُبتَكر ابتكارًا، ولن تُختَرع اختراعًا، ولن تقوم إلا على مصر القديمة الخالدة، وبأن مستقبل الثقافة في مصر لن يكون إلا امتدادًا صالحًا راقيًا ممتازًا لحاضرها المتواضع المتهالك الضعيف.

ومن أجل هذا لا أحب أن نفكر في مستقبل الثقافة في مصر إلا على ضوء ماضيها البعيد، وحاضرها القريب؛ لأننا لا نريد ولا نستطيع أن نقطع ما بيننا وبين ماضينا وحاضرنا من صلة، وبمقدار ما نقيم حياتنا المستقبلة على حياتنا الماضية والحاضرة نجنب أنفسنا كثيرًا من الأخطار التي تنشأ عن الشطط وسوء التقدير والاستسلام للأوهام، والاسترسال مع الأحلام.

ولكن المسألة الخطيرة حقًّا، والتي لا بد من أن نجليها لأنفسنا تجلية تزيل عنها كل شك، وتعصمها من كل لبس، وتبرئها من كل ريب هي أن نعرف: أمصر من الشرق أم من الغرب؟! وأنا لا أريد بالطبع الشرق الجغرافي والغرب الجغرافي، وإنما أريد الشرق الثقافي والغرب الثقافي، فقد يظهر أن في الأرض نوعين من الثقافة يختلفان أشد الاختلاف، ويتصل بينهما صراع بغيض، ولا يلقى كلٌّ منهما صاحبه إلا محاربًا أو متهيئًا للحرب. أحد هذين النوعين هذا الذي نجده في أوروبا منذ العصور القديمة، والآخر هذا الذي نجده في أقصى الشرق منذ العصور القديمة أيضًا.

وقد نستطيع أن نضع هذه المسألة وضعًا واضحًا قريبًا يدنيها إلى الأذهان وييسرها على الألباب، فهل العقل المصري شرقي التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء، أم هل هو غربي التصور والإدراك والفهم والحكم على الأشياء؟! وبعبارةٍ موجزة جلية: أيهما أيسر على العقل المصري: أن يفهم الرجل الصيني أو الياباني، أو أن يفهم الرجل الفرنسي أو الإنجليزي؟!

هذه هي المسألة التي لا بد من توضيحها وتجليتها قبل أن نفكر في الأسس التي ينبغي أن نقيم عليها ما ينبغي لنا من الثقافة والتعليم.

ويُخيَّل إليَّ أن أيسر الوسائل إلى توضيح هذه المسألة وتجليتها إنما هو الرجوع إلى تاريخ العقل المصري منذ أقدم عصوره، ثم مسايرة هذا العقل في تاريخه الطويل الشاق الملتوي إلى الآن، وأول ما نلاحظه في تاريخ الحياة المصرية أننا لا نعرف أن قد كان بينها وبين الشرق البعيد صلات مستمرة منظمة من شأنها أن تؤثر في تفكيرها، أو في سياستها، أو في نظمها الاقتصادية.

وما أظن أن علماء التاريخ المصري القديم يستطيعون أن يدلونا على آثارٍ أو نصوصٍ تشهد بوجود هذه الصلات المستمرة المنظمة بين مصر في عصورها الأولى وبين الشرق الأقصى، ولعل أقصى ما يستطيعون أن يتحدثوا به إلينا في ذلك إنما هي محاولات يكاد ينم عنها التاريخ في آخر العصر الفرعوني، تظهر ميل المصريين إلى أن يستكشفوا سواحل البحر الأحمر مبعدين في ذلك بعض الشيء، ولكن في شيءٍ من الحذر والاحتياط والاستحياء. وما أظن أنهم تجاوزوا بذلك بعض المطامع الاقتصادية التي كانت تثيرها في نفوسهم بعض غلات الهند وبلاد العرب الجنوبية، فهم من هذه الناحية قد حاولوا شيئًا، ولكنهم لم يمضوا ولم يبعدوا، ولم ينظموا أي نوعٍ من أنواع المواصلات التي يمكن أن تؤثر تأثيرًا عميقًا في التفكير والسياسة والاقتصاد.

وما أظن أن الصلة بين المصريين القدماء والبلاد الشرقية تجاوزت هذا الشرق القريب الذي نسميه فلسطين والشام والعراق؛ أي هذا الشرق الذي يقع في حوض البحر الأبيض المتوسط.

وليس من شكٍّ في أن الصلة بين المصريين القدماء وبين هذه الأقطار من الشرق القريب كانت قوية مستمرة منظمة إلى حدٍّ بعيد، وكانت بالغة الأثر في الحياة العقلية والسياسية والاقتصادية لهذه البلاد كلها، فأساطير المصريين تنبئنا بأن آلهتهم قد تجاوزوا الحدود المصرية، وذهبوا يحضرون الناس في أقطار الشرق هذه. وتاريخ المصريين ينبئنا

بأن ملوك مصر قد بسطوا سلطانهم على هذه الأقطار أحيانًا، كما يحدثنا بأن مصر قد تعرضت لبعض الخطر السياسي في هذه البلاد.

والتاريخ المصري القديم يحدثنا أيضًا بأن مصر كانت في تلك العصور قوة أساسية من قوى التوازن السياسي الاقتصادي، لا بالقياس إلى هذه البلاد وحدها بل بالقياس إلى بلادٍ أخرى كانت مهدًا لهذه الحضارة الأوروبية التي نريد أن نعرف ما يمكن أن يكون بينها وبيننا من صلة.

ومن إضاعة الوقت وإنفاق الجهد في غير طائل أن نفصل ما كان من العلاقات بين مصر وبين الحضارة الإيجية القديمة، وما كان من العلاقات بين مصر وبين الحضارة اليونانية في عصورها الأولى، ثم ما كان من العلاقات بين مصر وبين الحضارة اليونانية في عصور ازدهائها وازدهارها منذ القرن السادس قبل المسيح إلى أيام الإسكندر.

والتلاميذ يتعلمون في المدارس أن مصر عرفت اليونان منذ عهد بعيد جدًّا، وأن المستعمرات اليونانية قد أقرها الفراعنة في مصر قبل الألف الأول قبل المسيح.

والتلاميذ يتعلمون في المدارس أيضًا أن أمة شرقية بعيدة عن مصر بعض الشيء قد أغارت عليها وأزالت سلطانها في آخر القرن السادس قبل المسيح، وهي الأمة الفارسية، فلم تذعن مصر لهذا السلطان الشرقي الأجنبي إلا كارهة، وظلت تقاومه أشد المقاومة وأعنفها مستعينة على ذلك بمتطوعة اليونان حينًا، وبمحالفة المدن اليونانية حينًا آخر، حتى كان عصر الإسكندر.

ومعنى هذا كله واضح جدًّا، وهو أن العقل المصري لم يتصل بعقل الشرق الأقصى اتصالًا ذا خطر، ولم يعش عيشة سلم وتعاون مع العقل الفارسي، وإنما عاش معه عيشة حرب وخصام.

معنى ذلك أيضًا أن العقل المصري قد اتصل، من جهة، بأقطار الشرق القريب اتصالًا منظمًا مؤثرًا في حياته ومتأثرًا بها، واتصل، من جهةٍ أخرى، بالعقل اليوناني منذ عصوره الأولى اتصال تعاون وتوافق، وتبادل مستمر منظم للمنافع، في الفن والسياسة والاقتصاد.

ومعنى هذا كله آخر الأمر بديهي، يبتسم الأوروبي حين ننبئه به لأنه عنده من الأوليات، ولكن المصري والشرقي العربي يلقيانه بشيءٍ من الإنكار والازورار، يختلف باختلاف حظهما من الثقافة والعلم، وهو أن العقل المصري منذ عصوره الأولى عقل إن تأثر بشيءٍ فإنما يتأثر بالبحر الأبيض المتوسط، وإن تبادل المنافع على اختلافها فإنما يتبادلها مع شعوب البحر الأبيض المتوسط.

العقل المصري والعقل اليوناني وتأثر كلٍّ منهما بالآخر

ولسنا في حاجةٍ إلى أن نقيم الأدلة على شيءٍ من هذا، فهذا كله أيسر من أن يحتاج إلى أن يُقام عليه الدليل، والتلاميذ عندنا يتعلمونه في مدارسهم والكتب التعليمية اليسيرة تذيعه لمن شاء أن يظهر عليه.

وهناك شيء آخر ليس أقل من هذا يسرًا ولا وضوحًا، وهو أن تبادل المنافع بين العقل المصري والعقل اليوناني في العصور القديمة قد كان شيئًا يشرف به اليونان، ويتمدحون به فيما يقولون من شعر، وفيما يكتبون من نثر، فمصر مذكورة أحسن الذكر في شعر القصاص اليونانيين، وهي مذكورة أحسن الذكر في شعر الممثلين اليونانيين، ثم هي مذكورة أحسن الذكر عند هيرودوت وممَّن جاء بعده من الكُتَّاب والفلاسفة.

وكان اليونان في عصورهم الراقية، كما كانوا في عصورهم الأولى، يرون أنهم تلاميذ المصريين في الحضارة وفي فنونها الرفيعة بنوعٍ خاص.

ثم جاء التاريخ فلم يكذب شيئًا من هذا ولم يضعفه، بل أيَّده وقوَّاه؛ فالتأثير المصري في فنون العمارة والنحت والتصوير عند اليونان شيء لا يُجحَد ولا يُمارى فيه، والتأثير المصري يتجاوز الفن الرفيع إلى أشياء أخرى تمس الفنون التطبيقية، وتمس الحياة العملية اليومية، وقد تمس السياسة أيضًا.

ومن الحق أن نعترف بأن مصر لم تنفرد بالتأثير في حياة اليونان، ولا في تكوين الحضارة اليونانية والعقل اليوناني، وإنما شاركتها في ذلك أمم شرقية أخرى، كان لها حظٌّ موفور من الحضارة والرقي، وهي هذه الأمم التي كانت تعمر هذا الشرق القريب.

هذه الأمم التي كانت كمصر مهدًا للحضارة في حوض البحر الأبيض المتوسط. وكما أن اليونان يعرفون الفضل لمصر في تكوين حضارتهم، فهم يعرفون الفضل للكلدانيين وغيرهم من هذه الشعوب الآسيوية التي تأثرت بالبحر الأبيض المتوسط.

فإذا أردنا أن نلتمس المؤثر الأساسي في تكوين الحضارة المصرية، وفي تكوين العقل المصري، وإذا لم يكن بد من اعتبار البيئة في تقدير هذا المؤثر، فمن اللغو والسخف أن نفكر في الشرق الأقصى أو في الشرق البعيد، ومن الحق أن نفكر في البحر الأبيض المتوسط، وفي الظروف التي أحاطت به، والأمم التي عاشت حوله.

وإذَنْ فالعقل المصري القديم ليس عقلًا شرقيًّا إذا فُهِم من الشرق الصين واليابان والهند وما يتصل بها من الأقطار، وقد نشأ هذا العقل المصري في مصر متأثرًا بالظروف الطبيعية والإنسانية التي أحاطت بمصر وعملت في تكوينها، ثم نما وربا، وأثَّر في غير الشعب المصري من الشعوب المجاورة، وتأثر بها، وكان من أشد الشعوب تأثرًا بهذا العقل المصري أولًا، وتأثيرًا فيه بعد ذلك العقل اليوناني.

فإذا لم يكن بد من أن نلتمس أسرة للعقل المصري نقره فيها، فهي أسرة الشعوب التي عاشت حول بحر الروم، وقد كان العقل المصري أكبر العقول التي نشأت في هذه الرقعة من الأرض سنًّا، وأبلغها أثرًا.

كل هذه الأوليات لا معنى لإضاعة الوقت في إثباتها، وإقامة الأدلة عليها، فقد فرغ الناس من ذلك منذ عهدٍ بعيد، ولكن الغريب أنهم برغم ذلك يستخلصون من هذه الحقائق الواضحة نتائج تناقضها كل المناقضة، وتباينها كل المباينة، وتبعد عنها أشد البعد، فأما المصريون أنفسهم فيرون أنهم شرقيون، وهم لا يفهمون من الشرق معناه الجغرافي اليسير وحده، بل معناه العقلي والثقافي، فهم يرون أنفسهم أقرب إلى الهندي والصيني والياباني منهم إلى اليوناني والإيطالي والفرنسي، وقد استطعت أن أفهم كثيرًا من الخطأ وأسيغ كثيرًا من الغلط وأفسر كثيرًا من الوهم، ولكني لم أستطع قط، ولن أستطيع في يومٍ من الأيام، أن أفهم هذا الخطأ الشنيع أو أسيغ هذا الوهم الغريب.

ومهما أنسَ فلن أنسى مواقف الحيرة والعجز عن الفهم التي كنت أقفها منذ أعوام، أمام جماعة كانت تقوم في مصر، وكانت تسمي نفسها جماعة الرابطة الشرقية، وكانت تذهب في سيرتها وتفكيرها هذا المذهب الغريب، مؤثرة التضامن مع أهل الشرق الأقصى على التضامن مع أهل الغرب الأدنى. وأنا أفهم في وضوحٍ، بل في بداهة، أن نشعر بالقرابة المؤكدة بيننا وبين الشرق الأدنى، لا لاتحاد اللغة والدين فحسب، بل للجوار الجغرافي،

وتقارب النشأة والتطور التاريخي، فأما أن نتجاوز هذا الشرق القريب إلى ما وراءه، فلا أفهم أن يقوم الأمر فيه على الوحدة العقلية، أو على التقارب التاريخي، وإنما أفهم أن يقوم على الوحدة الدينية، أو على تبادل بعض المنافع المؤقتة التي تتصل بالسياسة والاقتصاد.

ومن المحقق أن تطور الحياة الإنسانية قد قضى منذ عهد بعيد بأن وحدة الدين ووحدة اللغة لا تصلحان أساسًا للوحدة السياسية ولا قوامًا لتكوين الدول.

فالمسلمون أنفسهم منذ عهدٍ بعيد قد عدلوا عن اتخاذ الوحدة الدينية واللغوية أساسًا للملك وقوامًا للدولة، وليس المهم أن يكون هذا حسنًا أو قبيحًا، وإنما المهم أن يكون حقيقة واقعة، وما أظن أحدًا يجادل في أن المسلمين قد أقاموا سياستهم على المنافع العملية، وعدلوا عن إقامتها على الوحدة الدينية واللغوية والجنسية أيضًا، قبل أن ينقضي القرن الثاني للهجرة، حين كانت الدولة الأموية في الأندلس تخاصم الدولة العباسية في العراق.

وقد مضى المسلمون بعد ذلك في إقامة سياستهم على المنافع، وعلى المنافع وحدها، إلى أبعد حدٍّ ممكن، فلم يأتِ القرن الرابع للهجرة حتى قام العالم الإسلامي مقام الدولة الإسلامية، وحتى ظهرت القوميات، وانتشرت في البلاد الإسلامية كلها دول كثيرة، يقوم بعضها على المنافع الاقتصادية والوحدات الجغرافية، ويقوم بعضها الآخر على ألوانٍ أخرى من المنافع، تختلف قوةً وضعفًا باختلاف الأقاليم والشعوب، وحظ هذه الأقاليم والشعوب من قوة الشخصية والقدرة على الثبات والمقاومة.

وكانت مصر من أسبق الدول الإسلامية إلى استرجاع شخصيتها القديمة التي لم تنسها في يومٍ من الأيام، فالتاريخ يحدثنا بأنها قاومت الفرس أشد المقاومة وبأنها لم تطمئن إلى المقدونيين حتى فنوا فيها، وأصبحوا من أبنائها، واتخذوا تقاليدها وسننها لهم تقاليد وسننًا.

والتاريخ يحدثنا كذلك بأنها قد خضعت لسلطان الإمبراطورية الرومانية الغربية والشرقية على كرهٍ مستمر، ومقاومةٍ متصلة، فاضطر القياصرة إلى أخذها بالعنف، وإخضاعها للحكم العرفي.

والتاريخ يحدثنا كذلك بأن رضاها عن السلطان العربي بعد الفتح لم يبرأ من السخط، ولم يخلص من المقاومة والثورة، وبأنها لم تهدأ ولم تطمئن إلا حين أخذت تسترد شخصيتها المستقلة في ظل ابن طولون، وفي ظل الدول المختلفة التي قامت بعده.

فالمسلمون إذَنْ قد فطنوا منذ عهدٍ بعيد إلى أصلٍ من أصول الحياة الحديثة، وهو أن السياسة شيء والدين شيء آخر، وأن نظام الحكم وتكوين الدول إنما يقومان على المنافع العملية قبل أن يقوما على أي شيءٍ آخر.

وهذا التصور هو الذي تقوم عليه الحياة الحديثة في أوروبا، فقد تخففت أوروبا من أعباء القرون الوسطى، وأقامت سياستها على المنافع الزمانية، لا على الوحدة المسيحية، ولا على تقارب اللغات والأجناس.

لِنَعُدْ إلى ما كنا فيه منذ حين، فنلاحظ مرة أخرى أن العقل المصري القديم لم يتأثر بالشرق الأقصى، ولا بالشرق البعيد، قليلًا ولا كثيرًا، وإنما نشأ مصريًّا، ثم أثر فيما حوله وتأثر به، ولكن المصريين — كما قلنا — يُعرضون عن هذه الأوليات، ويرون أنفسهم شرقيين، فإذا سُئلوا عن معنى هذه الشرقية لم يحققوها، ولم يصلوا منها إلى شيء، وأما الأوروبيون فهم كالمصريين يقررون هذه الأوليات في كتبهم، ويُعلِّمونها في مدارسهم، ويبذلون الجهود الخصبة الشاقة في تحقيق الصلات بين المصريين القدماء والحضارة اليونانية التي هي أصل حضارتهم، ثم هم بعد هذا كله يعرضون عن الحق، ويتجاهلون هذه الأوليات، ويرون في سيرتهم وسياستهم أن مصر جزء من الشرق، وأن المصريين فريق من الشرقيين، وليس من المهم ولا من النافع الآن أن نبحث عن مصدر هذا التعنت الأوروبي الذي يرجع إلى السياسة وإلى المنافع قبل كل شيء، وإنما المهم أن نمضي في هذه الملاحظة التاريخية حتى يثبت لنا في وضوحٍ وجلاء أن من السخف الذي ليس بعده سخف اعتبار مصر جزءًا من الشرق، واعتبار العقلية المصرية عقلية شرقية كعقلية الهند والصين.

شدة اتصال مصر باليونان في القديم

كان العقل المصري إذَنْ إلى أيام الإسكندر مؤثرًا في العقل اليوناني متأثرًا به، مشاركًا له في كثيرٍ من خصاله إن لم يشاركه في خصاله كلها.

فلما كان فتح الإسكندر للبلاد الشرقية، واستقرار حلفائه في هذه البلاد، اشتد اتصال الشرق بحضارة اليونان، واشتد اتصال مصر بهذه الحضارة بنوعٍ خاص، وأصبحت مصر دولة يونانية أو كاليونانية، وأصبحت الإسكندرية عاصمة من عواصم اليونان الكبرى في الأرض، ومصدرًا من مصادر الثقافة اليونانية للعالم القديم، بل أعظم مصدر لهذه الثقافة في ذلك الوقت، ومن المحقق أن الثقافة اليونانية، على اختلاف فروعها وألوانها، قد لجأت إلى مصر فوجدت فيها ملجأً أمينًا وحصنًا حصينًا وظفرت فيها من النمو والانتشار بما لم تظفر بمثله، حين كانت مستقرة في أثينا أو في غيرها من المدن اليونانية أو الآسيوية.

ونظرة يسيرة في أيسر الكتب التي تدرس التاريخ السياسي والثقافي في ذلك العصر تُبيِّن في وضوحٍ لا يحتمل الشك أن مدينة الإسكندر لم تكن مدينة شرقية بالمعنى الذي يُفهَم الآن من هذه الكلمة، وإنما كانت مدينة يونانية بأدق معاني هذه الكلمة وأصدقها وأجلاها.

ومن الإطالة في غير نفعٍ ولا غناءٍ أن نتحدث عن الفلسفة الإسكندرية التي نشأت عن هذا الاتصال الشديد المتين بين العقل المصري والعقل اليوناني، والتي كان لها أبعد الأثر وأقواه فيما أُتيح للإنسانية من حضارة، ثم خضعت مصر لسلطان الروم فلم يمنعها ذلك من أن تظل ملجأً للثقافة اليونانية طوال العصر الروماني، كما أن خضوع بلاد اليونان نفسها لسلطان الرومان لم يجردها من يونانيتها، وإنما فرض هذه اليونانية على الرومانيين أنفسهم.

تشابه الإسلام والمسيحية في علاقتهما بالفلسفة

وجاء الإسلام وانتشر في أقطار الأرض، وتلقته مصر لقاءً حسنًا، وأسرعت إليه إسراعًا شديدًا، فاتخذته لها دينًا، واتخذت لغته العربية لها لغة، فهل أخرجها ذلك عن عقليتها الأولى؟ وهل جعلها ذلك أمة شرقية بالمعنى الذي يُفهَم من هذه الكلمة الآن؟!

كلا! لأن المسيحية التي ظهرت في الشرق قد غمرت أوروبا، واستأثرت بها دون غيرها من الديانات، فلم تصبح أوروبا شرقية ولم تتغير طبيعة العقل الأوروبي. وإذا كان فلاسفة أوروبا وقادة الرأي الحديث فيها يعدون المسيحية عنصرًا من عناصر العقل الأوروبي فلست أدري ما الذي يفرق بين المسيحية والإسلام وكلاهما قد ظهر في الشرق الجغرافي، وكلاهما قد نبع من منبعٍ كريمٍ واحد، وهبط به الوحي من لدن إله واحد يؤمن به الشرقيون والغربيون على السواء!

وكيف يستقيم للعقل السليم والرأي المنصف أن يقرأ الأوروبيون الإنجيل فلا يرون به بأسًا على العقل الأوروبي، ولا يرون أنه ينقل هذا العقل من الغرب إلى الشرق، فإذا قرءوا القرآن رأوه شرقيًّا خالصًا مع أن القرآن كما يقول في غير عوجٍ ولا التواء إنما جاء متممًا ومصدقًا لما في الإنجيل!

إذا صح أن المسيحية لم تمسخ العقل الأوروبي، ولم تخرجه عن يونانيته الموروثة، ولم تجرِّده من خصائصه التي جاءته من إقليم البحر الأبيض المتوسط، فيجب أن يصح أن الإسلام لم يغير العقل المصري، أو لم يغير عقل الشعوب التي اعتنقته والتي كانت متأثرة بهذا البحر الأبيض المتوسط، بل يجب أن نذهب إلى أبعد من هذا فنقول مطمئنين إن انتشار الإسلام في الشرق البعيد وفي الشرق الأقصى قد مد سلطان العقل اليوناني

وبسطه على بلادٍ لم يكن قد زارها إلا لمامًا، ولم يستطع أن يستقر فيها استقرارًا متصلًا إلا بعد أن استقر فيها الإسلام.

وما كان الأوروبيون ليجادلوا في ذلك أو ينكروه لو أن المسيحية انتشرت في الشرق البعيد والشرق الأقصى منذ العصور الأولى كما انتشر فيهما الإسلام.

وأغرب من هذا أن بين الإسلام والمسيحية تشابهًا في التاريخ عظيمًا، فقد اتصلت المسيحية بالفلسفة اليونانية قبل ظهور الإسلام فأثرت فيها وتأثرت بها، وتنصرت الفلسفة، وتفلسفت النصرانية، ثم اتصل الإسلام بهذه الفلسفة اليونانية فأثر فيها وتأثر بها، وأسلمت الفلسفة اليونانية وتفلسف الإسلام.

وتاريخ الديانتين واحد بالقياس إلى هذه الظاهرة، فما بال اتصال المسيحية بالفلسفة يجعلها مقومًا من مقومات العقل الأوروبي، وما بال اتصال الإسلام بهذه الفلسفة نفسها لا يجعله مقومًا من مقومات هذا العقل؟

جوهر الإسلام ومصدره هما جوهر المسيحية ومصدرها، واتصال الإسلام بالفلسفة اليونانية هو اتصال المسيحية بالفلسفة اليونانية، فمن أين يأتي التفريق بين ما لهاتين الديانتين من الأثر في تكوين العقل الذي ورثته الإنسانية عن شعوب الشرق القريب وعن اليونان؟

بل نحن نذهب إلى أبعد من هذا، فقد أغارت على أوروبا اليونانية الرومانية أممٌ جاهلة لا حظ لها من حضارة، ولا من ثقافة، ولا من دينٍ صحيح، فأفسدت عليها أمرها إفسادًا شديدًا، وعرَّضت حضارتها لخطرٍ عظيم، وكادت تطفئ سراج ذلك العقل اليوناني الذي كان يضيء فيها قبل انهيار الإمبراطورية الرومانية، وهي على كل حال قد هزمت هذا العقل هزيمة منكرة، واضطرته إلى بعض الأديرة. وفي أثناء ذلك كان الإسلام يترجم الفلسفة اليونانية ويذيعها وينميها ويضيف إليها، ثم ينقلها إلى أوروبا فتترجم إلى لغتها اللاتينية، وتشيع الحياة في العقل الأوروبي، وتبعث فيه القوة والنشاط، وتمكِّنه من أن يعود إلى الإشراق والتألق، في القرن الثاني عشر بعد المسيح، فما بال اتصال أوروبا بالثقافة اليونانية إبان النهضة يعد من مقومات هذا العقل، وما بال اتصال العقل الأوروبي بهذه الثقافة اليونانية نفسها من طريق المسلمين لا يعد من مقومات هذا العقل؟ وما بال اتصال الإسلام نفسه بالفلسفة اليونانية في عصوره الأولى لا يعد من مقومات هذا العقل، ولا يلغي ما يمكن أن يكون من الفروق بين الأمم التي تعيش في شرق بحر الروم والأمم التي تعيش في غرب هذا البحر نفسه؟

ولقد سمعت منذ أعوام محاضرة ألقاها المؤرخ البلجيكي العظيم بيرين في الجمعية الجغرافية وفي ظل كلية الآداب، فإذا هو يعلن في هذه المحاضرة أشياء لم يلتفت إليها الناس يومئذ، ولكنها تركت في نفسي أثرًا عميقًا.

كان يعلن أن إغارة الأمم المتبربرة على أوروبا لم تكن لتردها إلى الجهل الذي رُدَّت إليه في القرون الوسطى لو أن العلاقات البحرية ظلت متصلة بين الشرق والغرب، ولكن ظهور الإسلام، وقيام الخصومة بينه وبين المسيحية، قد قطع هذه العلاقات حينًا من الدهر، فاضطرت أوروبا إلى الفقر والبؤس، وانتهى ذلك بها إلى الضعف الاقتصادي، ثم إلى الجهل العميق، فلما استؤنفت الصلات بين الشرق والغرب نشطت أوروبا من عقالها، وخرجت من الفقر إلى الغنى، ومن الجهل إلى المعرفة، ومن الظلمة إلى النور.

ومعنى ذلك عندي وعند بيرين فيما أظن أن قوام الحياة العقلية في أوروبا إنما هو اتصالها بالشرق عن طريق البحر الأبيض المتوسط، فما بال هذا البحر ينشئ في الغرب عقلًا ممتازًا متفوقًا، ويترك الشرق بلا عقل، أو ينشئ فيه عقلًا منحطًّا ضعيفًا؟ وما بال العقل الذي ينشئه البحر نفسه على ساحله الشرقي، وما بال الفلسفة اليونانية التي نشأت ونمت على الساحل الشرقي لبحر الروم في العصور القديمة وفي القرون الوسطى، لا تؤثر في عقول أصحابها شيئًا، فإذا أرسلوها إلى غرب هذا البحر خلقت أهل هذا الغرب خلقًا جديدًا؟

كلا، ليس بين الشعوب التي نشأت حول بحر الروم وتأثرت به فرق عقلي أو ثقافي ما، وإنما هي ظروف السياسة والاقتصاد تُدِيل من أهل هذا الساحل لأهل ذلك الساحل، وإنما هي ظروف السياسة والاقتصاد تدور بين هذه الشعوب مواتية هذا الفريق، ومعادية ذلك الفريق.

فلا ينبغي أن يفهم المصري أن بينه وبين الأوروبي فرقًا عقليًّا قويًّا أو ضعيفًا، ولا ينبغي أن يفهم المصري أن الشرق الذي ذكره كيبلنج في بيته المشهور «الشرق شرق والغرب غرب ولن يلتقيا» يصدق عليه أو على وطنه العزيز، ولا ينبغي أن يفهم المصري أن الكلمة التي قالها إسماعيل وجعل بها مصر جزءًا من أوروبا، قد كانت فنًّا من فنون التمدح، أو لونًا من ألوان المفاخرة، وإنما كانت مصر دائمًا جزءًا من أوروبا، في كل ما يتصل بالحياة العقلية والثقافية، على اختلاف فروعها وألوانها.

العقل الإسلامي كالعقل الأوروبي

نعم، قد عدَتْ على أهل الشرق القريب عوادٍ، وألَّمت بهم ملمَّات قطعت الصلة بينهم وبين أوروبا حينًا، وأفسدت عليهم أمرهم إفسادًا عظيمًا، ومكنت لأوروبا من أن تمضي في نهضتها حتى تقطع في سبيل الرقي شوطًا بعيدًا، على حين أخذ هذا الشرق القريب ينحط، ويسرف في الانحطاط، حتى كاد يفقد شخصيته العقلية، ثم أفاقت مصر، وأفاق معها الشرق القريب، فإذا أوروبا قد بلغت من الرقي حظًّا عظيمًا، وبسطت سلطانها على أعظم أقطار الأرض، وكان ذلك حين أغار العنصر التركي على هذه الأقطار الإسلامية في حوض بحر الروم، فردها إلى الانحطاط بعد الرقي، وإلى الجهالة بعد العلم، وإلى الضعف بعد القوة، ومحا أو كاد يمحو منها أعلام الحضارة، وقطع الصلة بينها وبين أوروبا دهرًا. ولكن يجب أن نلاحظ شيئين: أحدهما أن مثل هذه الظاهرة قد ألَّمت بأوروبا في أول القرون الوسطى حين أغار البرابرة عليها فحرموها مزايا الحضارة اليونانية الرومانية، فما بال هذه الظاهرة لم تجرد أوروبا من عقلها اليوناني، وما بالها تجرد الشرق القريب من هذا العقل نفسه؟ وما بال إغارة الترك على الشرق القريب تغيِّر طبيعة العقل فيه، على حين لم تتغير طبيعة العقل في أوروبا حين أغارت عليها الأمم المتبربرة، وقد اعتنق الترك دين الشرق القريب وحضارته كما اعتنقت الأمم المتبربرة دين الغرب وحضارته؟

والشيء الثاني الذي لا بد من ملاحظته هو أن في هذا الشرق القريب بلدًا قد ثبت لغارة الترك، وحمى منها الحضارة والعقل والتراث الإسلامي وإن كان قد لقي من هذه الغارة شرًّا كثيرًا.

وهذا البلد هو مصر، التي آوت الإسلام وعلومه وحضارته وتراثه المجيد، فحفظتها كنزًا مدخرًا، حتى إذا أتيحت لها الفرصة أخذت ترد هذا الكنز إلى الشرق والغرب جميعًا، فما بال قوم ينكرون على مصر حقها في أن تفاخر بأنها حمت العقل الإنساني مرتين: حمته

حين آوت فلسفة اليونان وحضارته أكثر من عشرة قرون، وحمته حين آوت الحضارة الإسلامية وحمتها إلى هذا العصر الحديث؟

وإذَنْ فكل شيء يدل على أنه ليس هناك عقل أوروبي يمتاز من هذا العقل الشرقي الذي يعيش في مصر وما جاورها من بلاد الشرق القريب، وإنما هو عقل واحد، تختلف عليه الظروف المتباينة المتضادة فتؤثر فيه آثارًا متباينة متضادة، ولكن جوهره واحد ليس فيه تفاوت ولا اختلاف.

وقد ذكرت في غير هذا الموضع أن الكاتب الفرنسي المعروف بول فاليري أراد ذات يوم أن يشخص العقل الأوروبي فردَّه إلى عناصر ثلاثة: حضارة اليونان وما فيها من أدب وفلسفة وفن، وحضارة الرومان وما فيها من سياسة وفقه، والمسيحية وما فيها من دعوة إلى الخير وحث على الإحسان. فلو أردنا أن نحلل العقل الإسلامي في مصر وفي الشرق القريب أفتراه ينحل إلى شيء آخر غير هذه العناصر التي انتهى إليها تحليل بول فاليري؟

خذ نتائج العقل الإسلامي كلها، فستراها تنحل إلى هذه الآثار الأدبية والفلسفية والفنية، التي مهما تكن مشخصاتها فهي متصلة بحضارة اليونان وما فيها من أدب وفلسفة وفن، وإلى هذه السياسة والفقه اللذين مهما يكن أمرهما فهما متصلان أشد الاتصال بما كان للرومان من سياسةٍ وفقهٍ، وإلى هذا الدين الإسلامي الكريم وما يدعو إليه من خيرٍ وما يحث عليه من إحسان، ومهما يَقُلِ القائلون فلن يستطيعوا أن ينكروا أن الإسلام قد جاء متممًا ومصدقًا للتوراة والإنجيل!

وإذَنْ فمهما نبحث ومهما نستقصِ فلن نجد ما يحملنا على أن نقبل أن بين العقل الأوروبي والعقل المصري فرقًا جوهريًّا.

مذاهبنا القديمة في التعليم وأخذ الأوروبيين عنها

وقد جاء هذا العصر الحديث، وكان الاتصال بين مصر وأوروبا، أو قل: كان الاتصال بين أجزاء الأرض جميعًا، وقد قوي هذا الاتصال حتى أصبح المقوم الأول، والأساس لحياة الأفراد والجماعات، فقد أُلغيت مسافات الزمان والمكان بين الأمم والشعوب، وأصبح المصريون يعرفون في اليوم نفسه، بل في اللحظة نفسها، أحداث العالمين، كما يعرف العالمان في اليوم نفسه، بل في اللحظة نفسها، أحداث مصر. ونهضت مصر منذ أول القرن الماضي نهضتها صريحة قوية، بَيِّنة الأعلام واضحة الاتجاه، وهي نهضة مهما يختلف فيها الناس فلن يستطيعوا أن يختلفوا في أنها تأخذ بأسباب الحياة الحديثة على نحو ما يأخذ بها الأوروبيون في غير ترددٍ ولا اضطراب.

حياتنا المادية أوروبية خالصة في الطبقات الراقية، وهي في الطبقات الأخرى تختلف قربًا وبُعدًا من الحياة الأوروبية باختلاف قدرة الأفراد والجماعات، وحظوظهم من الثروة وسعة ذات اليد، ومعنى هذا أن المثل الأعلى للمصري في حياته المادية إنما هو المثل الأعلى للأوروبي في حياته المادية، نتخذ من مرافق الحياة وأدواتها ما يتخذون، ونتخذ من زينة الحياة ومظاهرها ما يتخذون، نفعل ذلك عن علمٍ به وتعمُّدٍ له، أو نفعل ذلك عن غير علمٍ وعلى غير عمد، ولكننا ماضون فيه على كل حال، وليس في الأرض قوة تستطيع أن تردنا عن أن نستمتع بالحياة على النحو الذي يستمتع بها عليه الأوروبيون.

مدت أوروبا الطرق الحديدية، وأسلاك التلغراف والتليفون، فمددناها، وجلست أوروبا إلى الموائد، واتخذت ما اتخذت من آنية الطعام وأدواته وألوانه، فصنعنا صنيعها، ثم تجاوزنا ذلك إلى ما اصطنع الأوروبيون لأنفسهم من لباس، ثم تجاوزنا ذلك إلى جميع

الأنحاء التي يحيا عليها الأوروبيون فاصطنعناها لأنفسنا، غير متخيرين ولا محتاطين، ولا مميزين بين ما يَحسُن منها وما لا يَحسُن، وما يلائم منها وما لا يلائم.

ونستطيع أن نقول: إن مقياس رقي الأفراد والجماعات في الحياة المادية مهما تختلف الطبقات عندنا إنما هو حظنا من الأخذ بأسباب الحياة المادية الأوروبية.

وحياتنا المعنوية على اختلاف مظاهرها وألوانها أوروبية خالصة، نظام الحكم عندنا أوروبي خالص، نقلناه عن الأوروبيين نقلًا في غير تحرجٍ ولا تردد، وإذا عبنا أنفسنا بشيءٍ من هذه الناحية فإنما نعيبها بالإبطاء في نقل ما عند الأوروبيين من نُظُم الحكم وأشكال الحياة السياسية، وقد اضطربت حياتنا السياسية في هذا العصر الحديث، ولا سيما في هذا القرن، بين الحكم المطلق والحكم المقيد، فلم يكن اضطرابها بين هذين النوعين كما أَلِفهما الشرق في القرون الوسطى، بمعنى أن نظام الحكم المطلق عندنا في العصر الحديث كان متأثرًا بنظام الحكم المطلق في أوروبا قبل انتشار النظام الديمقراطي، وأن نظام الحكم المقيد عندنا كان متأثرًا بنظم الحكم المقيد في أوروبا أيضًا.

فالذين أرادوا أن يستبدوا بأمور مصر في العصر الحديث كانوا يذهبون مذهب لويس الرابع عشر وأشباهه أكثر مما كانوا يذهبون مذهب عبد الحميد وأمثاله.

والذين أرادوا أن يحكموا مصر حكمًا مقيدًا بالعدل دون أن يشركوا الشعب معهم في الحكم كانوا يتخذون لحكمهم قيودًا أوروبية لا شرقية؛ فهم قد أنشَئُوا المحاكم الأهلية، وشرعوا القوانين المدنية، واستَقَوْا ذلك من النظم الأوروبية لا من النظم الإسلامية، وهم قد وضعوا النظم الإدارية والمالية والاقتصادية، وذهبوا في ذلك مذهب الأوروبيين، بل نقلوا ذلك نقلًا عن الأوروبيين، ولم يستمدوه مما كان مألوفًا عند ملوك المسلمين وخلفائهم في القرون الوسطى.

فمجلس النظار أو مجلس الوزراء، ونظارات الحكومة أو وزاراتها والمصالح المتصلة بهذه النظارات والوزارات، كل ذلك أوروبي المصدر، أوروبي الجوهر، أوروبي الشكل، لم يعرف منه المسلمون شيئًا في القرون الوسطى وقبل هذا العصر الحديث، وقد استُبقِيت أشياء من النظم الإسلامية القديمة لم يكن بد من استبقائها؛ لأنها تتصل بالدين من قريبٍ أو بعيد، ولكن كثيرًا من التغيير والتبديل قد مسها حتى أصبحت شديدة التأثر بالنظم الأوروبية في شكلها على أقل تقدير. وقد يكون من النافع، ومن الظريف أيضًا، أن يُقارَن بين محاكمنا الشرعية الآن بعد أن تأثرت بالإصلاح الحديث وبين محاكمنا قبل ذلك، حين لم تكن إلا استمرارًا للنظام الإسلامي القضائي القديم.

وأكبر الظن أن قضاة المسلمين القدماء لو أُنشِروا في هذه الأيام لأنكروا من نظام المحاكم الشرعية شيئًا كثيرًا، ولعلهم أن ينكروا أكثر مما يعرفون! وقد استبقينا نظام الوقف ولكننا لم نلبث أن أنشأنا له وزارة وأن أدرناه على نحوٍ ما أظن أن القدماء يعرفونه أو يرضون عنه لو رُدُّوا إلى الحياة. ونحن مع ذلك ننكر وزارة الأوقاف ونراها مسرفة في التأخُّر مبطئة في التطور، بل منا من ينكر شيئًا غير قليل من نظام الوقف نفسه فيريد إلغاءه أو تغييره ليلائم بين حياة الأُسر وحاجات الاقتصاد الحديث.

وقد استبقينا الأزهر الشريف نفسه، ولكن أزمة الأزهر الشريف متصلة منذ عهد إسماعيل أو قبله ولم تنتهِ بعد، وما أظنها ستنتهي اليوم أو غدًا، ولكنها ستستمر صراعًا بين القديم والحديث حتى تنتهي إلى مستقرٍ لها في يومٍ من الأيام.

وكل شيء يدل، بل كل شيء يصيح بأن الأزهر مسرف في الإسراع نحو الحديث، يريد أن يتخفف من القديم ما وجد إلى ذلك سبيلًا.

ولو أن الله أنشر علماء الأزهر الشريف الذين كانوا يعيشون في أول هذا العصر الحديث، وأراهم ما انتهى إليه الأزهر من التطور لرغبوا إلى الله مخلصين في أن يردهم إلى أجداثهم حتى لا يروا هذه الأحداث العظام!

كل هذا يدل على أننا في هذا العصر الحديث نريد أن نتصل بأوروبا اتصالًا يزداد قوةً بعد قوة من يومٍ إلى يوم حتى نصبح جزءًا منها لفظًا ومعنى وحقيقةً وشكلًا، وعلى أننا لا نجد في ذلك من المشقة والجهد ما كنا نجده لو أن العقل المصري مخالف في جوهره وطبيعته للعقل الأوروبي.

ثم لم يقف أمرنا عند هذا الحد، فقد خطونا بعد الحرب الكبرى خطوات حاسمة ليس لنا من أمل في أن نرجع عنها، ولا من سبيلٍ إلى هذا الرجوع، وما أشك في أن كثرة المصريين مستعدة لأن تبذل المُهَج والنفوس وتضحي بالحياة والأموال في سبيل المحافظة على هذه الخطوات التي خطوناها وعلى هذه الحقوق التي كسبناها.

وأين المصري الذي يرضى بأن ترجع مصر عن هذه الخطوات التي خطتها في سبيل النظام الديمقراطي؟ وأين المصري الذي يطمئن إلى أن تعود مصر إلى نظام للحكم يقوم على غير الحياة الدستورية النيابية.

وهل الحياة الدستورية النيابية إلا شيء أخذناه من أوروبا أخذًا ونقلناه عنها نقلًا؟ فلم نكد نستمتع به حتى اتصل بحياتنا وامتزج بدمائنا، وأصبح حبه غذاء لنفوسنا، وقوامًا لعقولنا، وعنصرًا من عناصر ضمائرنا. وإني لأتخيل داعيًا يدعو المصريين إلى أن

يعودوا إلى حياتهم القديمة التي ورثوها عن آبائهم في عصر الفراعنة أو في عصر اليونان والرومان أو في عصرها الإسلامي، أتخيل هذا الداعي وأسأل نفسي: أتراه يجد من يسمع له ويسرع إلى إجابته أو يبطئ في هذه الإجابة، ولكنه يجيب على كل حال؟ فلا أرى إلا جوابًا واحدًا يتمثل أمامي، بل يصدر من أعماق نفسي، وهو أن هذا الداعي إن وُجِد لم يلقَ بين المصريين إلا من يسخر منه ويهزأ به.

والذين نراهم في مصر محافظين ومسرفين في المحافظة، ومبغضين أشد البغض للتفريط في التراث القديم، هؤلاء أنفسهم لن يرضوا بالرجوع إلى العصور الأولى، ولن يستجيبوا لمن يدعوهم إلى النظم العتيقة إن دعاهم إليها.

ولم يقف أمرنا عند هذا الحد، بل نحن قد خطونا خطوات أبعد جدًّا مما ذكرت، فالتزمنا أمام أوروبا أن نذهب مذهبها في الحكم، ونسير سيرتها في الإدارة، ونسلك طريقها في التشريع، التزمنا هذا كله أمام أوروبا. وهل كان إمضاء معاهدة الاستقلال ومعاهدة إلغاء الامتيازات إلا التزامًا صريحًا قاطعًا أمام العالم المتحضر بأننا سنسير سيرة الأوروبيين في الحكم والإدارة والتشريع؟

فلو أننا هممنا الآن أن نعود أدراجنا وأن نحيي النُّظُم العتيقة لما وجدنا إلى ذلك سبيلًا، ولوجدنا أمامنا عقابًا لا تُجتاز ولا تُذلل، عقابًا نقيمها نحن لأننا حراص على التقدم والرقي، وعقابًا تقيمها أوروبا لأننا عاهدناها على أن نسايرها ونجاريها في طريق الحضارة الحديثة.

نحن إذَنْ مدفوعون إلى الحياة الحديثة دفعًا عنيفًا، تدفعنا إليها عقولنا وطبائعنا وأمزجتنا التي لا تختلف في جوهرها قليلًا ولا كثيرًا منذ العهود القديمة جدًّا عن عقول الأوروبيين وطبائعهم وأمزجتهم، وتدفعنا إليها المعاهدات التي أمضيناها وأبرمناها، والالتزامات التي قبلناها راضين، بل بذلنا في سبيلها جهودًا لا تحصى، وضحينا في سبيلها بالأنفس الذكية والدماء الطاهرة، وأنفقنا في سبيلها كرائم الأموال، واحتملنا في سبيلها ضروب المحن والآلام.

والتعليم عندنا، على أي نحوٍ قد أقمنا صروحه ووضعنا مناهجه وبرامجه منذ القرن الماضي؟ على النحو الأوروبي الخالص ما في ذلك شك ولا نزاع، نحن نكوِّن أبناءنا في مدارسنا الأولية والثانوية والعالية تكوينًا أوروبيًّا لا تشوبه شائبة، فلو أن عقول آبائنا وأجدادنا كانت شرقية مخالفة في جوهرها وطبيعتها للعقل الأوروبي فقد وضعنا في رءوس أبنائنا عقولًا أوروبية في جوهرها وطبيعتها وفي مذاهب تفكيرها وأنحاء حكمها

على الأشياء، ولعمري إني لأتخيل داعيًا يدعونا إلى أن نعدل بمدارسنا ومعاهدنا عن الطريق الأوروبية التي سلكناها إلى الطريق القديمة التي كان يسلكها آباؤنا وأجدادنا.

إني أتخيل داعيًا يدعونا إلى هذا، فما أرى إلا أنا سنلقاه ضاحكين منه مستهزئين به! وما أرى إلا أن الأزهريين — وهم مستقر المحافظة — سيكونون أكثرنا منه ضحكًا وأعظمنا به استهزاءً! على أن مذاهبنا القديمة في التعليم قد كانت هي المذاهب التي كان يذهبها الأوروبيون ويتخذونها أصولًا لحياتهم العقلية في القرون الوسطى. وأكبر الظن، بل الحق الذي لا شك فيه، أنهم قد أخذوا عنا هذه المذاهب كما نأخذ نحن عنهم اليوم، وساروا سيرتنا كما نسير نحن سيرتهم اليوم، فالفرق بيننا وبينهم في حقيقة الأمر لا يتصل بطبائع الأشياء وجواهرها، وإنما يتصل بالزمان ليس غير. بدءوا حياتهم الحديثة في القرن الخامس عشر، وأخَّرنا الترك العثمانيون فبدأنا حياتنا في القرن التاسع عشر، ولو أن الله عصمنا من الفتح العثماني لاستمر اتصالنا بأوروبا، ولشاركناها في نهضتها، ولسلكنا معها إلى الحياة الحديثة نفس الطريق التي سلكتها، ولتغير وجه العالم، ولكان للحضارة الحديثة شأن غير شأنها الآن.

على أن الله قد أراد بنا خيرًا برغم الأحداث والخطوب؛ فقد بلغ العالم من الرقي طورًا يمكِّننا من أن نبلغ في عصرٍ قصير ما أنفق الأوروبيون في سبيله عشرات السنين بل مئاتها، فويلٌ لنا إذا لم ننتهز هذه الفرصة ولم ننتفع بهذا التوفيق.

تقصير مصر في الأخذ بأسباب الحضارة الحديثة

ولست أدري كيف نصور ما نستحقه من اللوم وما نستأهله من المذمة والعيب حين أقارن بين شعبنا المصري وبين شعوبٍ شرقية أخرى كانت لها حياة تخالف الحياة الأوروبية من جميع الوجوه، وعقليات تباين العقلية الأوروبية من جميع الأنحاء، كيف نصور ما نستحقه من اللوم حين نذكر أن الشعب الياباني من شعوب الشرق الأقصى قد كان يخالف في حياته المادية والعقلية أشد المخالفة وأقواها شعوب أوروبا، فما هي إلا أن أحس ألا سبيل له إلى أن يعيش كريمًا حتى يشبه الأوروبيين في كل شيء، ويزاحمهم في ميادينهم، ويجاريهم في سيرتهم، فما هي إلا أن هم حتى فعل، وما هي إلا أن أراد حتى وُفِّق إلى ما أراد؛ وإذا هو شعب مهيب تشفق منه أوروبا أشد الإشفاق، وتصانعه أشد المصانعة، وتمنحه ما هو أهل له من الإكبار والإجلال والاحترام.

فكيف بنا ولم يكن بيننا وبين الأوروبيين من الفروق ما كان بين اليابانيين والأوروبيين؟! وكيف بنا ونحن شركاء الأوروبيين في تراثهم العقلي على اختلاف ألوانه وأشكاله، وفي تراثهم الديني على اختلاف مذاهبه ونِحَله، وفي تراثهم المادي على اختلاف ضروبه وأنحائه؟!

كيف بنا ونحن نشارك الأوروبيين في هذا كله؟ ولم يكن بين اليابانيين وبينهم شركة في شيءٍ منه قليل أو كثير، فإذا اليابانيون قد زاحموا الأوروبيين حتى زحموهم، وإذا نحن ما نزال متخلفين، ومنا من يجادل في أن من الحق أو من الباطل، وفي أن من الخير أو من الشر، وفي أن من النفع أو من الضر أن نأخذ بحظنا من تراثنا القديم! أستغفر الله، بل كنا لهم أساتذة في القرون الوسطى وفي العصر القديم.

هم يعرفون ذلك ولا ينكرونه، وهم يعلنون ذلك ولا يُسِرُّونه، ونحن نجادل في ذلك بغير حق، ونماري في ذلك، لا يدفعنا إلى المراء فيه إلا الكسل وفتور العزيمة وحب الراحة وإيثار العافية وخمود جذوة العقل.

صدقني يا سيدي القارئ، إن الواجب الوطني الصحيح بعد أن حققنا الاستقلال وأقررنا الديمقراطية في مصر إنما هو أن نبذل ما نملك وما لا نملك من القوة والجهد ومن الوقت والمال لنُشعِر المصريين أفرادًا وجماعات أن الله قد خلقهم للعزة لا للذلة، وللقوة لا للضعف، وللسيادة لا للاستكانة، وللنباهة لا للخمول، وأن نمحو من قلوب المصريين أفرادًا وجماعات هذا الوهم الآثم الشنيع الذي يصور لهم أنهم خُلقوا من طينةٍ غير طينة الأوروبي، وفُطِروا على أمزجة غير الأمزجة الأوروبية، ومُنِحوا عقولًا غير العقول الأوروبية.

فهذا كله باطل سخيف لا يثبت أمام أيسر التفكير، ولا يستقيم لأهون نظرة في التاريخ من جهة، وفي طبائع الأشياء من جهةٍ أخرى.

ولنفرض هذا المحال، ولنقرر أن بيننا وبين الأوروبيين هذه الفروق الخطيرة التي تمتلئ بها وتضطرب لها قلوب العاجزين منا، والتي تنتفخ لها أوداج الطامعين والمستعمرين من الأوروبيين.

لنفرضْ هذا المحال ولْنُقررْ أنه صحيح واقع؛ فإن نظرةً يسيرةً إلى حياة الشعب الياباني في القرن الماضي خليقة أن تقنعنا بأن الله قد خلق النوع الإنساني كله مستعدًّا للرقي، قادرًا على التقدم، خليقًا أن يبلغ من الكمال ما يتاح للناس أن يبلغوه، وأن أرسطاطاليس قد أخطأ خطأً شنيعًا حين زعم أن من الناس من يُخلق ليأمر، وأن منهم من يُخلق ليطيع.

كلا! إنما خُلق الناس جميعًا ليكونوا سواء في الحقوق والواجبات واستقبال هذه الحياة، وما أتيح لنا فيها من خيرٍ وما كُتب علينا فيها من مكروه، ولكن الناس يطغى بعضهم على بعض، ويجب أن يُهدم هذا الطغيان وأن نكون نحن هادميه، ولكن الناس يبغي بعضهم على بعض، ويجب أن يزول هذا البغي وأن نكون نحن من مزيله.

وأي شيء أيسر من الاقتناع بهذه الفكرة الهينة السهلة؟ يكفي أن ننظر إلى حياتنا الخاصة، فسنرى بيننا العالم والجاهل، والمثقف والذي لا حظ له من ثقافة، والغني والفقير، والسعيد والشقي. أفتظن أن الله قد خلق فريقًا منا — نحن المصريين — ليكون عالمًا فطنًا وموفورًا سعيدًا، وقضى على فريقٍ آخر منا أن يكون جاهلًا غافلًا ومحرومًا شقيًّا؟

كلا! إن الله قد خلقنا جميعًا لنستوفي حظنا من هذه الحياة سعداء بها ما وجدنا إلى السعادة سبيلًا، أشقياء بأثقالها ما عجزنا عن دفع هذا الشقاء.

ولكن بعضنا يبغي على بعض، ولكن النُّظُم التي تدبِّر أمورنا في حاجةٍ إلى كثير من الإصلاح، ونحن حين نشرع القوانين وننشئ المدارس وننشر العلم وننظم الاقتصاد ونستعير النظم الديمقراطية من أوروبا إنما نسعى إلى شيءٍ واحد هو تحقيق المساواة التي هي حق طبيعي لأبناء الوطن الواحد جميعًا.

فهذه الفكرة التي لا ننكرها ولا نجادل فيها، حين ينظر بعضنا إلى بعض وحين يفكر بعضنا في بعض، هي بعينها الفكرة التي يجب أن نؤمن بها، وألا نجعلها موضوعًا للجدال والنزاع حين نفكر في غيرنا من الشعوب، يجب أن نمحو من أنفسنا أن في الأرض شعوبًا قد خُلقت لتسودنا، ويجب أن نمحو من أنفسنا أن في الأرض شعوبًا قد خُلقت لنسودها، ويجب أن نقر في أنفسنا أن نظام المساواة في الحقوق والواجبات، هذا الذي نريد أن نقره في حياتنا الداخلية، هو بعينه النظام الذي يجب أن نقره في حياتنا الخارجية وفيما بيننا وبين أوروبا من الصلات.

وجوب الصراحة في الأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية

لكن السبيل إلى ذلك ليست في الكلام يُرسل إرسالًا، ولا في المظاهر الكاذبة والأوضاع الملفقة، وإنما هي واضحة بَيِّنة مستقيمة ليس فيها عوج ولا التواء، وهي واحدة فذة ليس لها تعدد، وهي أن نسير سيرة الأوروبيين ونسلك طريقهم لنكون لهم أندادًا، ولنكون لهم شركاء في الحضارة، خيرها وشرها، حلوها ومرها، وما يُحَب منها وما يُكره، وما يُحمد منها وما يعاب.

ومن زعم لنا غير ذلك فهو خادع أو مخدوع، والغريب أنا نسير هذه السيرة ونذهب هذا المذهب في حياتنا العملية اليومية، ولكننا ننكر ذلك في ألفاظنا وعقائدنا ودخائل نفوسنا، فنتورط في نفاقٍ بغيض لا أستطيع أن أسيغه ولا أن أسكن إليه، إن كنا صادقين فيما نعلن ونسرُّ من بغض الحياة الأوروبية فما يمنعنا أن نعدل عنها عدولًا ونصد عنها صدودًا ونطَّرحها اطِّراحًا؟ وإن كنا صادقين فيما نقدم عليه كل يوم وفي كل ثني من أثناء حياتنا العملية من تقليد الأوروبيين ومجاراتهم، فما يمنعنا أن نلائم بين أقوالنا وأعمالنا وبين آرائنا وسيرتنا؛ فإن هذا النفاق لا يليق بالذين يكبرون أنفسهم ويريدون أن يرتفعوا بها عن النقائص والدنيات؟

نحن في حاجةٍ إلى قوة الدفاع الوطني فنحن بين اثنتين: إما أن نؤمن بحاجتنا هذه إيمان الذين يجدُّون ولا يهزلون، وإذَنْ فقوة الدفاع الوطني عندنا يجب أن تكافئ قوة ما نتعرض له من الهجوم، ومعنى ذلك أن جيشنا يجب أن يُنظَّم تنظيمًا أوروبيًّا، وأن شبابنا يجب أن يُعدُّوا لهذا الجيش كما يُعدُّ الشباب الأوروبيون لجيوش أوروبا، وأن ضباط هذا الجيش يجب أن يأخذوا من الثقافة بنفس الحظوظ التي يأخذ بها ضباط

الجيوش الأوروبية، وأن عدة هذا الجيش يجب أن تكافئ عدة الجيوش التي يمكن أن تغير علينا، ومعنى ذلك أننا مضطرون إلى أن نُهيئ فريقًا من أبنائنا لصنع ما يمكن صنعه من هذه العدة عندنا، واستعمال ما لا نصنعه منها، وأن يكون الفنيون من أبنائنا في شئون الحرب على اختلافها كالفنيين من أبناء الأمم التي يمكن أن تغير علينا في يومٍ من الأيام.

ومعنى ذلك أن الدفاع عن حوزتنا والذياد عن حرمنا، والصيانة لاستقلالنا، كل ذلك يكلفنا ويفرض علينا أن نتهيأ لأمور الحرب كما يتهيأ لها الأوروبيون، وأن نوجِّه لونًا من ألوان التربية والتعليم عندنا نفس الوجه الذي يتجه إليه الأوروبيون عندما يهيئون أبناءهم للدفاع عن أرض الوطن.

هذه أشياء لا يجادل فيها مصري، ولعل حكومتنا تجد شيئًا غير قليل من الألم؛ لأن ظروف الحياة المادية لا تمكِّنها من أن تحقق آمال المصريين من هذه الناحية على النحو السريع الذي تريده.

فلو قال قائل: إنا قد ورثنا عن آبائنا وأجدادنا حرب الكر والفر، وهذه العدة التي تنحصر في السيف والرمح والقوس والسهم والدرقة والدرع، فلندع للأوروبيين نظامهم الحربي وما استحدثوا من ألوان السلاح وأدوات التدمير، ولنكتفِ بجيوشٍ تشبه في عُدَدِها وعَدَدِها جيش خالد بن الوليد أو جيش بيبرس …

لو قال قائل هذا الكلام للقيه المصريون جميعًا بالضحك والسخرية والاستهزاء، ولكان المحافظون وأنصار القديم أشد الناس التواء عليه وازورارًا عنه.

نحن إذَنْ نريد أن نضارع الأمم الأوروبية في قوتها الحربية لنرد عن أنفسنا غارة المغير ولنقول لأصدقائنا الإنجليز بعد أعوام: انصرفوا مشكورين فقد أصبحنا قادرين على حماية القناة، ومن أراد الغاية فقد أراد الوسيلة، ومن أراد القوة فقد أراد أسباب القوة، ومن أراد جيشًا أوروبيًّا قويًّا فقد أراد تربية أوروبية وتعليمًا أوروبيًّا يهيئان الشباب لتكوين الجيش القوي العزيز.

ونحن في حاجةٍ إلى استقلال اقتصادي ما يشك في ذلك شاكٌّ ولا يجادل في ذلك مجادل، بل نحن ندعو إليه، ونلح فيه، ونثقل على الحكومة بالدعاء والإلحاح، نطالبها بما تستطيع وما لا تستطيع، ونتعجلها إلى ما تملك وما لا تملك.

ونحن لا نريد الاستقلال الاقتصادي لنتمتع بمشاهدته والنظر إليه، وإنما نريده لنحمي به ثروتنا وأقواتنا كما نريد الجيش لنحمي به أرض الوطن، فهذا الاستقلال الاقتصادي يجب أن يكون استقلالًا اقتصاديًّا من الطراز الأوروبي؛ لأننا لا نريد أن

نستقل في الاقتصاد بالقياس إلى الحجاز واليمن والشام والعراق، وإنما نريد أن نستقل في الاقتصاد بالقياس إلى أوروبا وأمريكا.

فكما أن وسائلنا إلى حماية أرض الوطن هي نفس الوسائل التي يصطنعها الأوروبيون لحماية أوطانهم، فوسائلنا إلى حماية الاقتصاد القومي هي نفس الوسائل التي يصطنعها الأوروبيون والأمريكيون لحماية ثروتهم، وإذَنْ فلا بد من أن نهيئ شبابنا للجهاد الاقتصادي على نفس النحو الذي يهيئ الأوروبيون والأمريكيون عليه شبابهم لهذا الجهاد، ولا بد من أن ننشئ المدارس والمعاهد التي تهيئ لهذا الجهاد على النحو الذي أنشأ الأوروبيون والأمريكيون عليه مدارسهم ومعاهدهم؛ لأن من أراد الغاية فقد أراد الوسيلة، وليس يكفي ولا يستقيم في العقل أن نريد الاستقلال ونسير سيرة العبيد.

ونحن نريد الاستقلال العلمي والفني والأدبي، هذا الذي يمكِّننا من أن نهيئ شبابًا قادرين على حماية الوطن؛ أرضه وثروته من جهة، وعلى إشعار الأجنبي بأننا مثله وأنداده من جهةٍ أخرى. هذا الذي يمكِّننا من أن نتحدث إلى الأوروبي فيفهم عنا، ومن أن نسمع للأوروبي فنفهم عنه، ومن أن نشعر الأوروبي بأننا نرى الأشياء كما يراها، ونقوِّم الأشياء كما يقومها، ونحكم على الأشياء كما يحكم عليها، وإذَنْ فنحن نطلب منها مثل ما يطلب، ونرفض منها مثل ما يرفض، ونريد أن نكون شركاءه في الحياة وأعوانه عليها، لا خدمه ووسائله إلى هذه الحياة.

فإذا كنا نريد هذا الاستقلال العقلي والنفسي الذي لا يكون إلا بالاستقلال العلمي والأدبي والفني، فنحن نريد وسائله بالطبع، ووسائله أن نتعلم كما يتعلم الأوروبي، لنشعر كما يشعر الأوروبي، ولنحكم كما يحكم الأوروبي ثم لنعمل كما يعمل الأوروبي ونصرف الحياة كما يصرفها.

ونحن نريد آخر الأمر أن نكون أحرارًا في بلادنا، أحرارًا بالقياس إلى الأجنبي بحيث لا يستطيع أن يظلمنا أو يبغي علينا، وأحرارًا بالقياس إلى أنفسنا بحيث لا يستطيع بعضنا أن يظلم بعضًا أو يبغي على بعض.

نريد الحرية الداخلية وقوامها النظام الديمقراطي، ونريد الحرية الخارجية وقوامها الاستقلال الصحيح والقوة التي تحوط هذا الاستقلال.

فإذا كنا نريد هذا صادقين فنحن نريد وسائله من غير شك، ووسائله هي هذه التي مكَّنت للأوطان الأوروبية والأمريكية من أن تكون حرة في داخلها، مستقلة في خارجها، كريمة في نفوسها وفي نفوس الناس.

ومعنى ذلك أننا بين اثنتين: فإما أن نريد حياة الحرية والعزة وإذَنْ فلنسلك إليها السبل التي سلكتها الأمم الحرة العزيزة، وإما أن نريد حياة الذلة والاستعباد وإذَنْ فالأمر يسير، وهو أن نترك أمورنا فوضى تمضي كما تستطيع على غير نظامٍ وفي غير طريق.

ولكننا لا نريد هذه الثانية، وإنما نريد الأولى من غير شك، نريدها منذ أقدم العصور، وآية ذلك أننا لم ننسَ استقلالنا يومًا ما، ولم نُفنِ شخصيتنا الوطنية في جيلٍ من هذه الأجيال الكثيرة التي أغارت علينا، وإنما احتفظنا بهذه الشخصية دائمًا وطالبنا بهذا الاستقلال دائمًا، وقد أتيح لنا بفضل جهادنا في هذا العصر الحديث أن نردَّ لهذه الشخصية المصرية الخالدة حقها من العزة والكرامة والاستقلال.

فالحق علينا أن نحتفظ بما كسبنا، وألا نضيع ما فزنا به، وأن نحوط الاستقلال الذي استرجعناه، وننمي العزة التي كسبناها، وننشئ لمصر الحديثة أجيالًا من الشباب كرامًا أعزاء أُباة للضيم حُماة للحرم، لا يتعرضون لمثل ما تعرض له بعض أجيالنا السابقة من الذلة والهوان.

وسبيل ذلك واحدة لا ثانية لها، وهي بناء التعليم على أساسٍ متينٍ.

مسايرة الإسلام للحضارة في العصور المختلفة

وأنا أعلم أن كثيرًا من الناس سيلقون هذا النحو من التفكير بشيءٍ غير قليل من الإنكار له والازورار عنه؛ منهم من ينكر مشفقًا ويزورُّ خائفًا، لا يدفعه إلى الإنكار والازورار إلا الإخلاص وحسن القصد وسلامة الضمير، ومنهم من يتكلف الإشفاق والخوف، ويعلن الإنكار والازورار داعيًا بالويل والثبور وعظائم الأمور كما يقال ليوقظ فتنةً نائمة قد طال عليه نومها، وهو لا يرضى ولا يطمئن إلا إذا أوضع في الفتنة وعاش مستضيئًا بما تثير من اللظى واللهيب.

فأما هؤلاء المتكلفون المتصنعون الذين يكذبون على أنفسهم قبل أن يكذبوا على الناس، والذين يوقظون الفتنة لأنهم لا ينعمون إلا بها ولا يسعدون إلا في ظلها، فما ينبغي أن نحفل بهم ولا أن نفكر فيهم، ولا أن نوجه إليهم قولًا ولا أن نسوق إليهم حديثًا؛ لأن السبيل إلى إقناعهم منقطعة، وأبواب الأمل في إصلاح ذات نفوسهم مغلقة، فالخير أن يُتركوا لهذه النار التي تضطرم في قلوبهم حتى تأتي على هذه القلوب. وأما الذين يشفقون ويخافون عن إخلاصٍ وصدقٍ وعن حسن قصد وسلامة ضمير، فأنا حريص على أن أزيل ما يثور في نفوسهم من شك، وأردَّ إلى قلوبهم الكريمة الطيبة ما هي في حاجةٍ إليه من الأمن والاطمئنان. من هؤلاء الصادقين المخلصين قوم يشفقون على حياتنا الدينية من الاتصال بأوروبا على هذا النحو القوي الصريح الذي أدعو إليه، هم يرون ويسمعون أن في الحياة الأوروبية كثيرًا من الآثام وفنونًا من الموبقات واستباحة لأشياء لا يبيحها ديننا الحنيف، فيقولون في أنفسهم إن الدعوة إلى الاتصال بالحياة الأوروبية على هذا النحو خليقة أن تغري بما في الحياة الأوروبية من إثم، وتورِّط فيما فيها من موبقة، وتحرض على ما فيها من مخالفة للدين.

وقد يحسُن أن نلفت هؤلاء الصادقين الأخيار إلى أن الحياة الأوروبية ليست إثمًا كلها، وإلى أن فيها خيرًا كثيرًا، وإلى أن الإثم الخالص لا يمكِّن من الرقي، وقد ارتقى الأوروبيون ما في ذلك شك، وإلى أن حياتنا الحاضرة وحياتنا الماضية ليست خيرًا كلها بل فيها شر كثير، والخير الخالص لا يدفع إلى الانحطاط وقد انحطت حياتنا ما في ذلك شك، فحياة الأفراد والجماعات في كل مكان وفي كل زمان مزاج من الخير والشر مهما تختلف أجيال الناس ومهما يتباين ما يحيط بهم من الظروف.

والرجل الفطن الذي يؤثر نفسه بالخير خليق بأن ينصح لنفسه في أمر دينه وفي أمر دنياه، فيقبل على المعروف والإحسان، وينصرف عن المنكر والسوء ما وسعه ذلك، فإذا دعونا إلى الاتصال بالحياة الأوروبية ومجاراة الأوروبيين في سيرتهم التي انتهت بهم إلى الرقي والتفوق، فنحن لا ندعو إلى آثامهم وسيئاتهم، وإنما ندعو إلى خير ما عندهم وأنفع ما في سيرتهم، كما أن هؤلاء الصادقين الأخيار إذا دعوا إلى الاستمساك بحياتنا الموروثة والاحتفاظ بتقاليدنا المستقرة فهم من غير شك لا يدعون إلى أن نستمسك بما في حياتنا الموروثة من آثام، ولا إلى أن نحتفظ بما في تقاليدنا من سيئات، وإنما هم يدعون إلى أن نستمسك بما في حياتنا وتقاليدنا من الخير والمعروف، ونحن حين ندعو إلى الاتصال بأوروبا والأخذ بأسباب الرقي التي أخذوا بها، لا ندعو إلى أن نكون صورًا طبق الأصل للأوروبيين كما يقال؛ فذلك شيء لا سبيل إليه ولا يدعو إليه عاقل. والأوروبيون يتخذون المسيحية لهم دينًا، فنحن لا ندعو إلى أن تصبح المسيحية لنا دينًا، وإنما ندعو إلى أن تكون أسباب الحضارة الأوروبية هي أسباب الحضارة المصرية؛ لأننا لا نستطيع أن نعيش بغير ذلك فضلًا عن أن نرقى ونسود.

والأوروبيون يختلفون في أشياء كثيرة؛ فهم مسيحيون في ظاهر أمرهم، ولكن مسيحيتهم أشكال وألوان، ولم يمنعهم اختلافهم في المذهب الديني من أن يتفقوا في أسباب الحضارة وفي نتائجها.

ومن الأوروبيين قوم يتخذون المسيحية دينًا، ومنهم من لا دين لهم، ولكن هذا كله لم يمنعهم — كما قلنا — من أن يتفقوا في أسباب الحضارة ويتفقوا في الاستمتاع بنتائجها والفوز بثمارها.

وليس من شكٍّ في أن الحضارة الأوروبية الحديثة قد وقفت من المسيحية الأوروبية موقف خصومة عنيفة متصلة، وليس من شكٍّ في أن أوروبا قد ضحت في سبيل هذه الخصومة الشيء الكثير من الأنفس والأموال.

ولكن الأمر قد انتهى فيها إلى شيءٍ من التوازن بين الدين والحضارة، ولكن العقل الأوروبي المستقيم قد انتهى إلى أن الخصومة العنيفة الآثمة لم تكن بين الدين والحضارة في حقيقة الأمر، وإنما كانت بين الذين يمثلون الدين والحضارة؛ كانت بين الأهواء والشهوات لا بين الدين الذي يغذو القلوب والشعور، والحضارة التي تنتجها العقول.

ولعل مصدر هذه الخصومة العنيفة بين الدين والعقل في أوروبا أو بين رجال الدين ورجال العقل، أن رجال الدين المسيحي لهم نظمهم وقوانينهم وسلطانهم القوي الذي كوَّنته لهم العصور المتصلة والظروف المختلفة، فلم يكن لهم بد من أن يذودوا عن هذا السلطان ويحافظوا على ما كان لهم من قوةٍ وبأس.

فأما نحن فقد عصمنا الله من هذا المحظور ووقانا شروره التي شقيت بها أوروبا؛ فالإسلام لا يعرف الأكليروس ولا يميز طبقة رجال الدين من سائر الطبقات، والإسلام قد ارتفع عن أن يجعل واسطة بين العبد وربه، فهذه السيئات التي جنتها أوروبا من دفاع رجال الدين عن سلطانهم لن نجنيها نحن إلا إذا أدخلنا على الإسلام ما ليس فيه وحمَّلناه ما لا يحتمل.

وبعد، فإني أحب أن يلتفت هؤلاء الصادقون الأخيار إلى أن الإسلام لم يكد يتجاوز بلاد العرب حتى اتصل بحضارات أجنبية كان مركزها في ذلك الوقت من العرب والمسلمين كمركز أوروبا منا الآن.

فلم يتحرج العرب المسلمون من أن يأخذوا بأسباب الحضارة الفارسية واليونانية كما أخذ بها الفرس والروم الذين لم يكونوا مسلمين في ذلك الوقت، لم يتحرجوا من ذلك ولم يرفضوه، وليس من شكٍّ في أنهم جنوا من ذلك بعض الشر فساءت الأخلاق والسِّيَر في بعض البيئات، وفسدت العقائد ودخائل النفوس في بعضها الآخر، ولكن شيئًا من ذلك لم يرد المسلمين عن الأخذ بأسباب الحضارة الفارسية واليونانية؛ لأنهم جنوا من ذلك ثمرات حلوة لا تزال الإنسانية تستمتع بها إلى الآن؛ فهم قد صاغوا من هاتين الحضارتين ومن تراثهم القديم هذه الحضارة الإسلامية الرائعة التي أزهرت أيام بني أمية وبني العباس، والتي يحرص المحافظون منا عليها أشد الحرص. وهذه الحضارة الإسلامية الرائعة لم يأتِ بها المسلمون من بلاد العرب وإنما أتوا ببعضها من هذه البلاد، وببعضها الآخر من مجوس الفرس، وببعضها الآخر من نصارى الروم. والذين يظنون أن الحياة يمكن أن تكون كلها خيرًا وبرًّا وصلاحًا يخطئون خطأً عظيمًا؛ فالخير المطلق في هذه الأرض مستحيل، وقد أراد الله للناس أن تكون حياتهم مزاجًا من الخير والشر، وأودع الإنسان عقله وإرادته وأنزل إليه دينه ليميز بين الخير والشر ولينصح لنفسه ويختار لها.

وقد احتمل المسلمون راضين أو كارهين زندقة الزنادقة ومجون الماجنين، قاوموا ذلك في الحدود المعقولة ولكنهم لم يرفضوا الحضارة الأجنبية التي أنتجت تلك الزندقة وهذا المجون.

وقد شهد المسلمون زندقة الزنادقة وفسوق الفُسَّاق ومجون الماجنين، ولكنهم شهدوا مع هذا كله نسك النُّسَّاك وزهد الزهاد وورع أصحاب الورع والصلاح.

وقد ورثنا آثار أولئك وهؤلاء مكتوبة؛ ورثنا شعر بشار وأبي نواس وأضرابهما، كما ورثنا فقه الأئمة وكلام المتكلمين وزهد الزهاد. والغريب أننا ننتفع بكل ما ورثنا من أسلافنا ولا يخطر لأحدٍ من أشد الناس محافظة أن يحظر درس بشار وأبي نواس، ولا أن يطلب إلى السلطان تحريق ما ورثنا من آثار الفلاسفة والزنادقة والمجان الذين لا يرضى عنهم الدين ولا تقرُّ الفضيلة سِيَرهم وآراءهم، ولو قد دعا داعٍ إلى استصدار قانون بتحريق شعر أبي نواس وبشار وحماد وأضرابهم لكان رجال الدين أنفسهم أسرع الناس إلى إنكار هذه الدعوة البشعة وأشد الناس سخطًا على من يدعو بها أو يجيب إليها.

والأمر في حياة الأوروبيين كالأمر في حياة المسلمين أيام بني أمية وبني العباس؛ لهم حضارة خصبة مزدهرة تنتج ما تنتجه الحضارة الإنسانية دائمًا من الخير والشر؛ ففيهم أصحاب الجد وفيهم أصحاب الهزل وفيهم أصحاب التقوى وفيهم أصحاب الفجور، ولن توجد في الأرض حضارة إلا وهي تنبت الخير والشر وتثمر التقى والإثم.

فليس على حياتنا الدينية بأس من الأخذ القوي بأسباب الحضارة الأوروبية؛ لأن أكثر مما كان عليها من بأسٍ حين أخذ المسلمون في قوة بأسباب حضارة الفرس والروم.

فنحن بين اثنتين: إما أن ننكر ماضينا كله ونجحد أسلافنا جميعًا ونرفض مجد المسلمين الذين أسسوا الحضارة الإسلامية، وما أظننا مستعدين لشيءٍ من هذا، وإما أن ننهج نهجهم ونذهب مذهبهم ونأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية في قوة، كما أخذوا هم في قوة بأسباب حضارة الفرس والروم. وليلاحظ أني في حقيقة الأمر لا أدعو إلى شيء، فنحن آخذون بأسباب هذه الحضارة الحديثة بالفعل منذ اتصلنا بأوروبا في أوائل القرن الماضي، وأخذُنا بها يزداد ويشتد من يومٍ إلى يوم، لا نستطيع غير ذلك ولا نملك العدول عنه، ولو قد حاولنا هذا العدول لهلكنا.

وإنما أريد أن يطمئن المشفقون والخائفون، وأن يقبلوا عن رضا وأمنٍ على هذه الحضارة التي يقبلون عليها عن إشفاقٍ وخوف، وإني لأعرف هذا الرجل الصالح الكريم من هذه البيئة المحافظة أو تلك ينكر الحضارة الأوروبية أشد الإنكار وهو غارق فيها إلى

أذنيه، يتقلب فيها إذا أصبح، ويتقلب فيها إذا أمسى، ويدفع إليها أبناءه وبناته دفعًا، وإني لأعرف قومًا كرامًا صالحين كانوا ينكرون السفور واختلاط الفتيان والفتيات، يجهرون بهذا الإنكار ويجاهدون في سبيله، وبناتهم يذهبن إلى المدارس وإلى المدارس الأجنبية ويتخذن من الأزياء ما ليس بينه وبين الحجاب صلة!

أنا إذن لا أدعو في حقيقة الأمر إلى شيءٍ عملي، وإنما أدعو إلى شيءٍ نفسي؛ أدعو إلى أن تطمئن قلوب هؤلاء الأخيار وتستريح ضمائرهم وتتم الملاءمة بين ما يقولون وما يعملون وما يعتقدون، وإلا فمن السخف أن ندعو إلى الأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية وقد دخل الراديو في الأزهر الشريف وقام صاحب الفضيلة الأستاذ الأكبر يتحدث به إلى المسلمين في أقطار الأرض جميعًا.

ومن السخف أن أدعو إلى الأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية وقد دخلت علوم هذه الحضارة وفنونها في الأزهر وانتشرت بعوث الأزهر في عواصم أوروبا لتتلقى العلم والفن على الأساتذة الأوروبيين.

كلا، إني أحمد الله على أني لست من الغفلة بحيث أدعو جادًّا إلى الأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية بعد أن فتحت هذه الحضارة قلعة المحافظة في الشرق وهي الأزهر، وبعد أن أصبح الأزهر مسرعًا إلى هذه الحضارة يدفعه إسراعه إلى شيءٍ يشبه الإسراف إن لم يكن هو الإسراف، وبعد أن أصبحت الجامعة المصرية وهي وليدة الحضارة الحديثة تميل إلى شيءٍ من المحافظة اجتنابًا للطفرة وإشفاقًا من الجموح وإمساكًا للتطور في حركة معقولة هادئة تمكِّننا من أن نرقى عن رويةٍ وفهم لا عن تهورٍ واندفاع.

إنما أريد كما قلت غير مرة أن نلائم بين آرائنا وأقوالنا وأعمالنا، وألا ننكر الحضارة الأوروبية ونحن مقبلون عليها وغارقون فيها.

أريد أن نصارح أنفسنا بالحق وأن نبرئها من النفاق، وأن نقبل على هذه الحضارة الحديثة باسمين لا عابسين؛ ففي ذلك راحة للضمائر وأمن للقلوب، وفيه قبل كل شيء وبعد كل شيء تمكين لنا من أن نأتي البيوت من أبوابها، ومن أن نواجه الأمور في قوةٍ وعزيمة بدل أن ندور حولها مستخفين متنكرين.

ولست أدري أمخطئ أنا أم مصيب، ولكني أوثر إذا أردت شيئًا أن أسعى إليه جهرة وفي وضح النهار لا أن أسعى إليه سرًّا وفي ظلمة الليل!

لا خطر من الاتصال القوي بأوروبا على شخصيتنا

واعتراضٌ آخر قد يُوجَّه إلى هذا النحو من التفكير الذي أتحدث به إليك، وهو أن الاتصال القوي الصريح بأوروبا قد لا يخلو من الخطر على شخصيتنا القومية وعلى ما ورثناه عن ماضينا المجيد من هذا التراث العظيم.

فنحن قد نرى أفرادًا وجماعات تفتنهم الحياة الأوروبية فيسرعون إليها لا يلوون على شيءٍ، ويتهالكون عليها كما تتهالك الفراشة على النار فلا تلبث أن تحترق، وأمر هذا الاعتراض كأمر الاعتراض السابق، وليس الرد عليه بأشد عسرًا من الرد على الاعتراض السابق؛ فأنا لا أدعو إلى أن ننكر أنفسنا، ولا إلى أن نجحد ماضينا، ولا إلى أن نفنى في الأوروبيين، وكيف يستقيم هذا وأنا إنما أدعو إلى أن نثبت لأوروبا ونحفظ استقلالنا من عدوانها وطغيانها ونمنعها من أن تأكلنا؟!

لقد كنا معرَّضين لخطر الفناء في أوروبا حين كنا ضعافًا مسرفين في الضعف، وحين كنا نجهل تاريخنا القريب والبعيد، وحين لم نكن نشعر بأن لنا وجودًا ممتازًا، وحين كان فريق منا يؤمنون في أعماق نفوسهم بأن للأوروبي فضلًا على المصري لأنه من جوهرٍ ممتاز، وبأن للقبعة فضلًا على العمامة والطربوش لأنها تغطي رأسًا ممتازًا!

فأما الآن وقد عرفنا تاريخنا، وأحسسنا أنفسنا، واستشعرنا العزة والكرامة، واستيقنَّا أن ليس بيننا وبين الأوروبيين فرق في الجوهر ولا في الطبع ولا في المزاج فإني لا أخاف على المصريين أن يفنوا في الأوروبيين.

وقد أغارت أمم قوية على مصر وبسطت سلطانها عليها قرونًا متصلة وأزمانًا طوالًا، فلم تستطع أن تهضمها ولا أن تُفني شخصيتها.

أفتستطيع الآن أمة مهما تكن أن تمحو الشخصية المصرية أو تعرِّضها للخطر؟ لقد ثبتت مصر في هذا العصر الحديث لأقوى أمة في الأرض وخرجت من الجهاد ظافرة، ولم يكن لها سلاح إلا إيمانها بنفسها وثقتها بحقها، أفتراها بعد أن انتصرت في جهادها للإنجليز تتعرض لأن تفنى في الإنجليز؟ كلا، إنما تتعرض مصر لهذا الفناء إذا نكلت أو عجزت عن أن تقاوم أوروبا بسلاحها، وتجاهدها بما تعرف من وسائل الجهاد.

وبعد، فإن مشخصات مصر واضحة بَيِّنة، يشخصها إقليمها الجغرافي الذي تعيش فيه، فهل مما يُفني مصر في أوروبا أن ندعوها إلى حماية هذا الإقليم من أن تُغير عليه أوروبا؟ وكيف تحميه إذا لم تقاوم أوروبا بمثل سلاحها؟ ويشخصها دينها، فهل ندعو إلى أن تفنى مصر في أوروبا إذا دعوناها إلى أن تحتفظ بهذا الدين وتلائم بينه وبين مقتضيات الحياة، كما لاءم أسلافنا بينه وبين مقتضيات الحياة؟ وتشخصها لغتها العربية وتراثها الفني والأدبي. فهل ندعو إلى فنائها في أوروبا إذا دعوناها إلى أن تحتفظ بهذه اللغة وهذا التراث، وتنميهما حتى يَسَعَا ما وسعته اللغات الأوروبية وألوان التراث الأوروبي، وحتى لا يكون للغةٍ أخرى ولا لتراثٍ آخر عليهما فضل؟

ثم يشخصها تاريخها الطويل العظيم، فهل ندعو إلى فنائها في أوروبا إذا دعوناها إلى أن تحفظ لهذا التاريخ حرمته، وتثبت أنها حريصة على أن يكون حاضرها ومستقبلها خليقين بماضيها، وأنها تكره كل الكره وتأبى أشد الإباء أن ينبئها تاريخها بما كان لها من سيادة ومجدٍ وفضل على الحضارة، فتجيبه بأن هذا حق ولكنها الآن عيال على أوروبا وستظل عيالًا على أوروبا لأنها مستمسكة بحياتها الحاضرة ولا تريد أن تأخذ بأسباب الحضارة الأوروبية؟

كلا، ليس على الشخصية المصرية خطر من الحضارة الحديثة، كما لم يكن على الشخصية اليابانية خطر من الحضارة الحديثة، ولست أدري لِمَ تضيع شخصية المصريين إذا ساروا سيرة الأوروبيين، ولا تضيع شخصية اليابانيين مع أن لمصر من المجد والسابقة ما ليس لليابان مثله؟!

مادية الحضارة وروحية الشرق وحضارته

واعتراض أخير يُوجَّه إلى هذا النحو من التفكير ولكنَّ له وجهين، أحدهما خطر حقًّا والآخر مضحك حقًّا، فقد يقال إن الحضارة الأوروبية مادية مسرفة في المادية، لا تتصل بالروح أو لا تكاد تتصل به، وهي من أجل ذلك مصدر شر كثير تشقى به أوروبا ويشقى به العالم كله أيضًا.

ثم يقال بعد ذلك إن أوروبا نفسها قد زهدت في حضارتها وضاقت بها، وأخذ جماعة من كتابها وعلمائها وفلاسفتها يرغبون عن هذه الحضارة، ويلتمسون لقلوبهم وعقولهم غذاء في روحية الشرق، أفنُقبل على الحضارة الأوروبية حين يزهد فيها الأوروبيون؟ وما لنا نكبر هذه الحضارة وقد أصغرها أصحابها؟ وما لنا نعرف هذه الحضارة وقد أنكرها أصحابها؟ وما لنا نترك الخير الذي يرغب فيه الأوروبيون إلى الشر الذي يرغب عنه الأوروبيون؟

أقرأت هذا؟ إن بين المصريين خاصة والشرقيين عامة قومًا يملئُون به أفواههم، ويجرون به أقلامهم، ويلقون به في نفوس الشباب فلا يلقون فيها إلا سمًّا زعافًا. من الحق أن الحضارة الأوروبية عظيمة الحظ من المادية، ولكن من الكلام الفارغ والسخف الذي لا يقف عنده عاقل أن يقال إنها قليلة الحظ من هذه المعاني السامية التي تغذو الأرواح والقلوب، من الحق أن الحضارة الأوروبية مادية المظاهر، وقد نجحت من هذه الناحية نجاحًا باهرًا، فوُفِّقت إلى العلم الحديث، ثم إلى الفنون التطبيقية الحديثة، ثم إلى هذه المخترعات التي غيَّرت وجه الأرض وحياة الإنسان، ولكن من أجهل الجهل وأخطأ الخطأ أن يقال إن هذه الحضارة المادية قد صدرت عن المادة الخالصة، إنها نتيجة العقل، إنها نتيجة الخيال، إنها نتيجة الروح، إنها نتيجة الروح الخصب المنتج، نتيجة الروح الحي الذي يتصل بالعقل فيغذوه وينميه ويدفعه إلى التفكير ثم إلى الإنتاج ثم إلى استغلال

الإنتاج، لا نتيجة هذا الروح العاكف على نفسه، الفارغ لها، الفاني فيها، الذي تفسد الأثرة عليه أمره فلا ينفع ولا ينتفع ولا يفيد ولا يستفيد.

وإنك لتدرس تاريخ الفلاسفة الأوروبيين والعلماء الأوروبيين والمخترعين الأوروبيين فلا تجد واحدًا منهم إلا وله من الروح أعظم حظ ممكن، له قبل كل شيء هذا الاستعداد السامي الذي يدفعه إلى التضحية بالوقت والجهد واللذة والحياة في سبيل الرأي ثم في سبيل التفكير، ثم في سبيل الإنتاج.

إن الذين يزعمون أن ديكارت كان خلوًا من الروح إنما يقولون سخفًا ويهذون بما لا يعلمون.

إن الذين يزعمون أن باستور كان خلوًا من الروح إنما يتحدثون عن جهلٍ ويصدرون عن غفلة ويخوضون فيما لا يعرفون. إن هذه الحضارة الأوروبية المادية هي التي تضحي في كل يوم بكثيرٍ من الأنفس في سبيل العلم وفي سبيل السيطرة على الطبيعة.

هؤلاء الذين يخاطرون في الطيران فيلقون فيه الموت شنيعًا بشعًا ليسوا ماديين؛ لأنهم يضحون بحياتهم في سبيل تقدم العلم وبسط سلطان العقل على عناصر الطبيعة الجامحة.

نعم، إن هناك كُتابًا وشعراء وفلاسفة يضيقون بالحضارة الأوروبية ولكنهم يبذلون حياتهم في سبيلها إن تعرضت للخطر، إن فريقًا من هؤلاء الكُتَّاب والفلاسفة يولُّون وجوههم شطر الشرق أو يظهرون ذلك، ولكن ثق بأنهم يرفضون الرفض كله أن يعيشوا عيشة الشرقيين أو يسيروا سيرتهم.

إن الضيق بالحياة الحاضرة خصلة يمتاز بها الرجل الراقي الحي، ولن يرضى عن الحياة رضا مطلقًا قوامه الإذعان إلا الذين خُلقوا للخمول والخمود، فإذا رأيت الأوروبي يضيق بحياته ويزدريها فاعلم أنه ما زال حيًّا راقيًا ممتازًا مستعدًّا للكمال، وإذا رأيت الأوروبي مُذعنًا راضيًا قانعًا بما قُسِمَ له فاعلم أن دولته قد آذنت بالزوال، وإذا قال الأوروبي لنا إن حضارته مادية بغيضة، فنحن خليقون أن نظن به اثنتين: فإن كان صادقًا علمنا أنه يريد المزيد من هذه الحضارة المادية البغيضة، وإن كان كاذبًا علمنا أنه يريد أن يزهدنا في هذه الحضارة ليستأثر بها من دوننا، وليحتفظ لنفسه بحسناتها ومزاياها، وليمسكنا نحن في حضارتنا الروحية التي تجعلنا له عبيدًا.

وبعد، فما هذا الشرق الروحي؟ ليس هو شرقنا القريب من غير شك، فشرقنا القريب كما رأيت هو مهد هذا العقل الذي يزدهي ويزدهر في أوروبا، وهو مصدر هذه الحضارة

الأوروبية التي نريد أن نأخذ بأسبابها، وما أعرف أن للشرق القريب هذا روحًا يميزه من أوروبا، ويتيح له التفوق عليها، ظهرت في هذا الشرق القريب فنون وعلوم وآداب، تأثر بها اليونان والرومان، فأنتجوا حضارة أوروبا، وأعانهم على ذلك المسلمون؛ أي أهل هذا الشرق القريب.

وظهرت في هذا الشرق القريب ديانات سماوية، أخذ الأوروبيون منها كالشرقيين بحظوظهم، فمنهم المسيحي ومنهم اليهودي، ومنهم المسلم أيضًا، أفتكون هذه الديانات روحًا في الشرق ومادة في الغرب؟!

كلا! ليس الشرق الروحي الذي يفتن به بعض الأوروبيين صادقين وكاذبين فيخدعوننا على كل حالٍ هو الشرق القريب، وإنما هو الشرق البعيد، والشرق الأقصى، هو الهند والصين واليابان وما فيها من هذه الديانات والفلسفة التي لا تتصل أو لا تكاد تتصل بدياناتنا وفلسفتنا، فلننظر أي الأمرين نختار لأنفسنا: أنريد أن نعتنق ديانة الصينيين وفلسفتهم، ونأخذ بأسباب حضارتهم؟ ولكنهم هم يأخذون بأسباب الحضارة الأوروبية أخذًا قويًّا، فأما اليابان فأمرها ظاهر، وأما الصين فقد لجأت إلى عصبة الأمم منذ أعوامٍ تطلب إليها أن ترسل إليها الخبراء لينظموا لها التعليم على النحو الأوروبي، والصين كما تعلم مقسمة الآن بين نزعتين مختلفتين: إحداهما نحو عصبة الأمم الديمقراطية الغربية، والأخرى نحو روسيا ومذهبها الشيوعي.

إن حديث الشرق الروحي هذا حديث لا غناء فيه، هو مضحك إن نظرنا إليه نظرة عامة؛ فإن المصريين الذين يزهدون في الحضارة الأوروبية، ويدعون إلى روحية الشرق، يعرفون إذا خلوا إلى أنفسهم أنهم يهزلون ولا يجدُّون، وأنهم لو خُيِّروا لكرهوا أشد الكره أن يحيوا حياة الصين والهند، ولكن هذا الحديث خطر؛ لأنه يلقي في روع الشباب بغض الحضارة الأوروبية التي يعرفونها، فيثبط هممهم، ويضعف عزائمهم، ويوجههم نحو هذه الحضارة الشرقية التي يجهلونها، فيدفعهم إلى بيداء ليس لها أول ولا آخر.

ومصدر هذا أن الذين يخوضون في أحاديث الشرق والغرب عندنا يجهلون الشرق والغرب جميعًا في أكثر الأحيان؛ لأنهم يعرفون ظواهر الأشياء ولا يتعمقون حقائقها.

وإذا كان هناك شر يجب أن نحمي منه أجيال الشباب فهو هذا العلم الكاذب، الذي يكتفي بظواهر الأشياء ولا يتعمق حقائقها، فلننظر كيف نرد عن أجيال الشباب هذا الشر، وليس إلى ذلك من سبيل — فيما أرى — إلا أن نقيم ثقافة الشباب على أساسٍ متين.

القومية الإسلامية والقومية الوطنية

وإلى الدولة وحدها يجب أن توكل شئون التعليم كلها في مصر إلى أمدٍ بعيد، وليس معنى ذلك أني أكره أن يبذل الأفراد والجماعات ما يستطيعون من الجهد لإنشاء ما يمكن إنشاؤه من أنواع التعليم وفروعه، بل معناه أن حياة مصر الخاصة، وتطورها الحديث، يقضيان بأن تؤخذ أمور التعليم كلها بالجد والحزم، وأن يكون تنظيمها دقيقًا، والإشراف عليها قويًّا، وملاحظاتها متصلة لا تفتر ولا تني، ومصدر ذلك أن مصر مضطربة بين أمرين كلاهما خطير: أحدهما أن كثرة المصريين المطلقة لا تزال جاهلة جهلًا مطلقًا فلا بد من أن تقوم الديمقراطية بتعليمها، وبتعليمها على النحو الملائم لأصول الديمقراطية وغاياتها.

والدولة وحدها هي التي تستطيع أن تضع المناهج والبرامج لهذا التعليم، وأن تقوم على تنفيذ هذه المناهج والبرامج، وأن تلاحظ ذلك ملاحظة متصلة دقيقة، حتى لا ينحرف التعليم عن الطريق التي رُسمت له، وحتى لا ينتهي إلى غرض مباين للغرض الذي أُنشئ من أجله.

والثاني أن القلة المتعلمة من المصريين — وهي لا تعدو العشرين في المئة، وما أظنها تبلغها — قد خضعت لألوانٍ مختلفة من التعليم، ونظم متباينة ومناهج وبرامج ينكر بعضها بعضًا، ويصدم بعضها بعضًا، ونشأ عن ذلك اضطراب له آثاره الخطيرة في حياتنا المصرية على اختلاف فروعها وألوانها.

فهناك التعليم الرسمي المدني الذي تنشئه الدولة وتقوم عليه، وقد كان إلى الآن متواضعًا هين الأمر، يقصد به إلى أغراضٍ متواضعة هينة، وقد رسم الإنجليز له طريقة محدودة ضيقة، فأفسدوه وأفسدوا نتائجه وآثاره أشد الإفساد، ونحن نبذل منذ أعوام

جهودًا مختلطة مضطربة متناقضة لإصلاح ما أفسد الإنجليز، فلا نكاد نوفق في بعض الأمر حتى تعدو العاديات فتردنا إلى الإخفاق والخذلان.

وهناك التعليم الأجنبي الذي قام في مصر، مستظلًّا بالامتيازات الأجنبية، غير حافل بالدولة، ولا خاضع لسلطانها ولا ملتفت إلى حاجات الشعب وأغراضه، ولا معنيٍّ إلا بنشر ثقافة البلاد التي جاء منها، والدعوة لهذه البلاد، وتكوين التلاميذ المصريين على نحوٍ أجنبي خالص، خليق أن يبغض إليهم بيئتهم المصرية، وأن يهون في نفوسهم قدر وطنهم المصري، لولا أن سلطان مصر على أبنائها أعظم من ذلك وأقوى، وأقدر على مقاومة ذلك ومحو آثاره.

فهناك تعليم فرنسي ديني، وهناك تعليم فرنسي مدني، وهناك تعليم إيطالي، وآخر يوناني، وآخر إنجليزي، وآخر أمريكي، وآخر ألماني، وكل هذه الأنواع من التعليم لا تفكر في مصر، ولا تحفل بها، وإنما تفكر في فرنسا وإيطاليا، وفي إنجلترا وأمريكا، وفي اليونان وألمانيا.

ويريد سوء الحظ أن يكون هذا التعليم الأجنبي في جملته أنفع وأغنى من التعليم المصري الرسمي، فيدفع المصريون إليه أبناءهم عن رضا واختيار، بل عن حبٍ وإيثار، وينتج عن ذلك أن الشبان الذين يخرجون من هذه المعاهد الأجنبية مهما يكن حبهم لمصر، وإيثارهم لها؛ فإنهم يفكرون على نحوٍ يخالف النحو الذي يفكر عليه الذين يخرجون من المعاهد المصرية، بل هم يفكرون على أنحاءٍ مختلفة، وتظهر نتائج هذا التفكير المختلف في حياتهم العملية اليومية، وفي تقديرهم للأشياء وحكمهم عليها.

وهناك التعليم المصري الحر الذي يزعم المحافظة على المناهج والبرامج الرسمية، ولكنه إلى عهدٍ قريب لم يكن خاضعًا لمراقبة الدولة وملاحظاتها، فكان يمضي كما يريد، أو كما يستطيع، وكان يمتاز بخصالٍ أقل ما توصف به أنها مصدر فساد للتفكير، ومصدر فساد للخلق، ومصدر فساد للسيرة العامة والخاصة.

لا نكاد نستثني من ذلك إلا معاهد ما نراها تعد على أصابع اليد الواحدة، وقد انتشر هذا التعليم انتشارًا شديدًا حين اشتدت حاجة الشعب إلى التعليم، وعجزت مدارس الدولة ومعاهدها عن أن ترضي هذه الحاجة، فكانت المدارس تنشأ بعمل الأفراد والجماعات، وكان الشعب يرسل أبناءه إليها؛ لأنه لا يدري إلى أين يرسلهم.

وكان عدد ضخم من أبناء الشعب على هذا النحو، يتعرض لألوانٍ كثيرة من الشر والفساد، وما نزال نشهد آثارها إلى اليوم، وما أرى إلا أننا سنشهد آثارها إلى أمدٍ غير بعيد.

وهناك تعليم آخر تشرف عليه الدولة ولا تشرف عليه؛ تشرف عليه لأنه خاضع آخر الأمر لسلطانها، ولا تشرف عليه لأنه مستقل في حقيقة الأمر استقلالًا عظيمًا، وهو التعليم الديني، الذي يقوم عليه الأزهر الشريف وما يتصل به من المعاهد المنبثة في الأقاليم.

هذا التعليم رسمي تشرف عليه الدولة؛ لأنها تنفق عليه من الخزانة، ومن أوقاف المسلمين، ولأنها تنظمه بما تصدر من اللوائح والقوانين، ولكنه كان إلى عهدٍ قريب منحازًا عن الحياة العامة، قد انصرف إلى نفسه، وانصرفت الدولة عنه، ومضى في طريقه، لا يكاد يخضع لمراقبة ولا ملاحظة، وكانت صفته الدينية — وما زالت — تحميه إلى حدٍّ بعيد من تدخل السلطان المدني، وكان إقبال الناس عليه — وما زال — عظيمًا، وهو بحكم طبيعته، وبيئته، ومحافظة القائمين عليه، وخضوعهم بحكم هذه المحافظة لكثيرٍ من أثقال القرون الوسطى، وكثيرٍ من أوضاعها، يصوغ التلاميذ والطلاب صيغة خاصة مخالفة للصيغة التي ينتجها التعليم المدني، بحيث يعرض الأمر من الأمور، أو الواقعة من الواقعات، فإذا الأزهري يتصوره على نحو، وإذا الشاب المدني يتصوره على نحوٍ آخر، وإذا هذا وذاك لا يتفقان في التفكير والتقدير، ولا يتفقان في الحكم والرأي، ولا يتفقان في السيرة والعمل، ولولا أن النهضة الوطنية قد كانت أقوى من أسباب الاختلاف فقربت بين المصريين ووحدت غايتهم، ولاءمت بين آمالهم وأعمالهم، ولولا أن هذه النهضة قد رفعت من شأن الصحف، ودفعت المصريين إلى قراءتها واتباعها، ولولا أن هذه النهضة قد أنتجت طائفة غير قليلة من الكتب التي قرأها المستنيرون من المصريين على اختلاف نزعاتهم، ولولا أن ألوانًا من المحن التي صُبَّت على المصريين من الأجنبي حينًا، ومن مواطنيهم حينًا آخر، فأشركتهم في الألم وأشركتهم في طلب التخلص من هذا الألم، لولا هذا كله لكانت آثار الاختلاف في التعليم أشد خطرًا، وأشنع عاقبة مما هي الآن.

وهناك تعليم وسط بين الديني الخالص والمدني الخالص، تمثله الآن دار العلوم وقد مثلته مدرسة القضاء حينًا، ويوشك الأزهر الحديث أن يكون له أصدق مثال. وهذا التعليم قد كان مفيدًا في وقتٍ من الأوقات حين كنا في حاجةٍ إلى أن نتطور على مهل، مراعاة لكثيرٍ من الظروف، ولكنه الآن قد أصبح في حاجةٍ إلى أن يعاد النظر في توجيهه؛ لأننا قد وصلنا إلى طورٍ لا يحتمل الإبطاء ولا التلكؤ، وإنما يدعو إلى الإسراع ومضاعفة النشاط.

كل هذا يصور حياتنا العقلية في هذا العصر، ويصورها بعيدة كل البعد عن أن تكون ملائمة لحاجتنا أو قل: لحاجاتنا المختلفة التي نطلبها إلى التعليم. ونحن إذا فكرنا قليلًا انتهينا إلى أن من أوجب واجبات الدولة المصرية في عشرات الأعوام المقبلة أن تحوط

الاستقلال الخارجي، وأن تقر النظام الديمقراطي في داخل الحدود المصرية، ومهما يكن جهد الأفراد في حياة الاستقلال وتثبيت الديمقراطية؛ فإن هذا الجهد ليس شيئًا بالقياس إلى الجهد الذي يجب أن تبذله الدولة؛ لأن الدولة أقدر على ذلك وأنفذ إليه وهي لم تقم بعد إلا له.

وإذا كان أهم أعمال الدولة أن تحوط الاستقلال الخارجي؛ فإن الوسائل إلى حياطة هذا الاستقلال هي من أول واجبات الدولة ومن أهم أعمالها، وأي وسيلة إلى حياطة الاستقلال تعدل هذه الوسيلة الأساسية؟ هذه الوسيلة الأولى والأخيرة، وهي أن تنشئ الطفل المصري والفتى المصري على حب الاستقلال والتضحية بالنفس في حياطته والذياد عنه. وإذا كان من أول واجبات الدولة أن تحمي بعض المصريين من بعض، وأن تكفي بعضهم شر بعض، وأن تكفَّ بأس بعضهم عن بعض، وأن تقر فيهم العدل والأمن، وتحقق لهم المساواة وتكفل لهم حرية …

إذا كان هذا كله من أول واجبات الدولة وأهم أعمالها، فإن الوسيلة إلى هذا كله من أول واجبات الدولة وأهم أعمالها، وأي وسيلة إلى تثبيت الديمقراطية تعدل هذه الوسيلة الأساسية، هذه الوسيلة الأولى والأخيرة، وهي تنشيء الطفل المصري والفتى المصري على أن يحب مواطنيه، ويؤثرهم بالخير، ويضحي بنفسه في سبيل حمايتهم من الشر، وحياطتهم من الظلم، ويشعر بأن عليه واجبات قبل أن تكون له حقوق.

وما أظن أن الأفراد والجماعات إذا خُلي بينهم وبين التعليم يستطيعون في الظروف الحاضرة التي تحيط بمصر أن يحققوا هذا البرنامج الخطير، الذي يقوم على تنشيء الوطنية الحديثة في قلوب الأجيال المقبلة من شباب المصريين.

وما أظن أننا نستطيع أن نطلب إلى المدارس والمعاهد الأجنبية، ونحن مطمئنون حقًّا، أن تثبت في قلوب أبنائنا حب الوطن المصري، وحماية الاستقلال المصري، وحياطة الديمقراطية المصرية، وحسبنا ألا تكون هذه المدارس والمعاهد صارفة للشباب المصريين عن هذا الحب، مغرية لهم بحب أوطان أخرى، ولست أدعو إلى إغلاق المدارس والمعاهد الأجنبية، بل أنا بعيد عن ذلك كل البعد، نافر منه أشد النفور، لا لأن التزاماتنا الدولية تحول بيننا وبين ذلك، بل لأن حاجتنا الوطنية تدعونا إلى الاحتفاظ بهذه المدارس والمعاهد، فهي من جهةٍ نوافذُ قد فُتحت لمصر على الحضارات الأوروبية المختلفة، وهي من جهةٍ أخرى لا تزال متفوقة على مدارسنا في فنون التربية والتعليم.

ولكن الشيء الذي أدعو إليه، وألح فيه، وأرى أن الواجب الوطني يفرضه على الحكومة والبرلمان فرضًا، وأرى أن التقصير فيه تقصير في ذات الوطن، وتفريط في حماية الاستقلال،

هو أن تراقب هذه المدارس مراقبة دقيقة تكفل محافظتها على مقدار من التعليم يلائم حقوق الوطنية المصرية وواجباتها، ولأكن واضحًا في هذا فأفصله بعض التفصيل.

ما أظن أحدًا يخالفني في أن من حق الدولة ومن الحق عليها أن تكفل لأبناء الشعب تعلم لغة الشعب وإتقانها؛ لأن هذه اللغة من أهم المقومات للشخصية الوطنية من جهة، ولأن هذه اللغة هي وسيلة التعامل والحياة بين أبناء الوطن الواحد، فإذا طلبنا إلى الدولة أن تفرض على المدارس الأجنبية التي تقوم في مصر تعليم اللغة العربية، وأن تتعهد هذا التعليم بالملاحظة المتصلة، والتفتيش المستمر، والامتحان الدقيق؛ حتى لا يكون هذا التعليم أقرب إلى الهزل منه إلى الجد وإلى الخداع منه إلى النصح.

إذا طلبنا إلى الدولة هذا لم نطلب منها شططًا، وإذا فرضت الدولة هذا على المدارس الأجنبية لم تكن ظالمة لها، ولا جائرة عليها، ولا مكلفة إياها أكثر مما تطيق، فهذه واحدة.

وإذا طلبنا إلى الدولة ألا تأذن لمدرسة أجنبية أن تعلم في مصر إلا إذا كان التاريخ القومي أساسًا من أسس التعليم فيها، وإلا إذا تحققت الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان أن هذا التعليم جد لا لعب فيه، لم نطلب إليها شططًا، ولم نرهق هذه المدارس من أمرها عسرًا، فهذه ثانية.

وإذا طلبنا إلى الدولة ألا تسمح لمدرسة بالتعليم في مصر إلا إذا كانت الجغرافيا المصرية كالتاريخ المصري وكاللغة المصرية أساسًا من أسس التعليم فيها، وإلا إذا تحققت الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان أن الشاب المصري الذي يتعلم في هذه المدارس يعرف جغرافيا مصر كما يعرفها الشاب الذي يتعلم في المدارس المصرية، لم نكلف الدولة شططًا ولم نفرض على هذه المدارس شيئًا غير معقول، فهذه ثالثة.

وهناك مسألة رابعة تحتاج إلى شيءٍ من التفكير، وقد تظهر غريبة بعض الشيء في بادئ الرأي، ولكنها في حقيقة الأمر طبيعية ملائمة للعدل، وهي مسألة التعليم الديني في المدارس، ومن الأوليات أن من حقنا ومن الحق علينا أن نتثبت بالملاحظة والتفتيش أن المدارس الأجنبية لا تنحرف بالتلاميذ عن دين آبائهم ولا تتخذهم موضوعًا للدعوة والتبشير، هذه مسألة مفروغ منها، تضمنها القوانين، ويجب أن يضمنها العمل أيضًا، وما نظن أن المدارس الأجنبية تظهر نفورًا من ذلك أو امتناعًا عليه.

ولكن المسألة الخليقة بالتفكير هي هذه: إذا كان التعليم الديني جزءًا أساسيًّا من مناهج التعليم المصري العام، فهل يصح ألا يكون هذا التعليم الديني جزءًا أساسيًّا من مناهج التعليم في المدارس الأجنبية التي تقوم في مصر وتنشر تعليمها بين المصريين؟ ذلك

أننا إذا علَّمنا الدين في المدارس المصرية، وجعلناه ركنًا من أركان مناهج التعليم، فنحن من غير شك نعتمد على أن الدين مقوم خطير من مقومات الوطنية المصرية، وإذن فيجب أن يشترك المصريون جميعًا في هذا الجزء الأساسي من أجزاء التعليم. الواقع أن آراء الناس ومذاهبهم تختلف بالقياس إلى هذه المسألة؛ فمن الناس من يريد أن يكون التعليم مدنيًّا خالصًا، وألا يكون الدين جزءًا من أجزاء المنهج المقومة له، على أن يترك للأسر النهوض بالتعليم الديني، وألا تقيم الدولة في سبيل هذا التعليم من المصاعب والعقاب ما يجعله عسيرًا، ومنهم من يرى أن تعليم الدين واجب كتعليم اللغة وكتعليم التاريخ القومي؛ لأنه جزء مؤسس للشخصية الوطنية، فلا ينبغي إهماله، ولا التقصير في ذاته، وواضح جدًّا أن هذا الرأي الأخير هو مذهب المصريين، وأن من غير المعقول أن يطلب إلى المصريين الآن أن يقيموا التعليم العام في بلادهم على أساس مدني خالص، وأن يترك تعليم الدين للأسر، وإذن فلا ينبغي أن يكون هناك مصريون يخرجون من المدارس المصرية وقد تعلموا الدين القومي واللغة القومية والتاريخ القومي، وآخرون يخرجون من المدارس الأجنبية وليس لهم من التعليم الديني حظ ما.

وأنا أعلم أن كثيرًا من المدارس الأجنبية ستجد شيئًا غير قليل من المشقة في قبول هذا النحو من التفكير، والإذعان لهذا النحو من المنطق، ولكنه مع ذلك التفكير المستقيم والمنطق الذي لا مندوحة عن الإذعان له، إن كنا نريد أن نأخذ الأمور بالجد والحزم، وأن نوحد العقلية المصرية لنكون الوحدة الوطنية على النحو الحديث.

ويجب أن يفهم الأجانب والمصريون جميعًا أن قيام المدارس الأجنبية في أرض البلاد المستقلة مخالف لطبيعة السيادة الوطنية، فإذا قبلت مصر أن تقوم في أرضها هذه المدارس فيجب أن تطمئن إلى أنها لن تكون مصدر شر لها، أو خطر على عقلية أبنائها.

وإذا كان من الشاق على الأجانب أن يقبلوا تعليم الدين الإسلامي في مدارسهم التي هي مسيحية بطبعها، أو مدنية بطبعها، فيجب أن يذكروا أن من الشاق على المصريين أن يقبلوا قيام المدارس الأجنبية في بلادهم مع أن طبيعة الأشياء كانت تحظر عليهم هذا القبول.

وجملة الأمر أن الدولة يجب أن تشرف على المدارس الأجنبية في هذه الحدود، فتكفل لأبنائها الذين يدخلون هذه المدارس ما تكفله لأبنائها الذين يدخلون المدارس الوطنية، من

التعليم الصحيح للغة القومية، والتاريخ القومي، والجغرافيا القومية، والدين القومي،[1] ما دامت الدولة لم تذهب مذهب الذين يؤثرون التعليم المدني الخالص.

وأنا بعيد كل البعد عن أن أدعو إلى إغلاق المدارس المصرية الحرة لتتمكن الدولة من أن تشرف إشرافًا دقيقًا على التعليم الوطني.

أنا بعيد كل البعد عن هذا؛ لأني أعلم أن الدولة التي تبيح للأجانب أن يقيموا المدارس في أرضها، لا تستطيع أن تحظر ذلك على أبناء الوطن، ثم لأني من أشد الناس حرصًا على تشجيع الجهود الخاصة التي يبذلها الأفراد والجماعات لا في سبيل التعليم وحده، بل في سبيل المرافق العامة كلها، أنا إذن لا أدعو إلى إغلاق هذه المدارس الحرة، ولا إلى تثبيط المقبلين على إنشائها، ولكن أريد أن تلاحظها الدولة أشد الملاحظة، وتراقبها الدولة أشد المراقبة، ولا سيما في هذا الطور من أطوار حياتنا القومية؛ لنبرأ من هذا الاختلاف والتفاوت اللذين أشرت إليهما.

بل أنا أذهب إلى أبعد من هذا، فلا أريد أن تكون المدارس كلها في مصر متشابهة متوافقة تصب في قالبٍ واحد، وتصوغ الشباب صيغة واحدة، وإنما أحب أن يكون بينها شيء من التنوع والاختلاف، في المناهج والبرامج والنظام، ولكن بشرط أن تتفق كلها في مقدارٍ من المناهج والبرامج هو الذي يكفل تكوين الشخصية الوطنية في نفس التلميذ، ويركِّب في طبعه الاستعداد لتثبيت الديمقراطية، وحماية الاستقلال.

وقد بدأت الدولة منذ أعوام تُعنَى بملاحظة التعليم الحر؛ فأنا أرجو أن تستمر هذه العناية، وتنمو وتطرد وتتنوع، بحيث يصبح التعليم الحر عندنا صالحًا لإرضاء الحاجة الوطنية إليه من جهة، وقادرًا على تخفيف العبء عن الدولة بعد زمنٍ طويل أو قصير من جهةٍ أخرى.

وأنا بعيد كل البعد عن أن أدعو إلى المساس بجوهر التعليم الديني في الأزهر وما يتصل به من المعاهد المنبثة في الأقاليم، فقد قدمت أن الدين مقوم من مقومات الشخصية الوطنية، وأنا مؤمن بهذا فيما بيني وبين نفسي أشد الإيمان، وقد كانت مصر ملجأ للتعليم الديني الإسلامي حين انحسر ظله عن كثيرٍ من الأقطار الإسلامية، وكانت مصر معقلًا للإسلام حين عجز عن حمايته كثير من بلاد المسلمين.

[1] لسنا نفرض على هذه المدارس أن تكون هي التي تعلم الدين، وإنما يكفينا أن تتخذ الدولة ما شاءت من الوسائل المعقولة لتضمن هذا النوع من التعليم للمصريين الذين يدخلون هذه المدارس.

فهذا مجد تليد لمصر لا ينبغي أن تفرط فيه، أو تقصر في ذاته، بل ينبغي أن تحوطه وتنميه، وأن تصبح كما كانت في العهود القديمة موطن الهدى، ومشرق النور للبلاد الإسلامية كافة.

هذا شيء لا أشك فيه، ولا أحب أن يظن بي الشك فيه، ولكني أريد أن يصور التعليم الأزهري تصويرًا يلائم هذه الحاجة الوطنية التي قدمت تفصيلها: إلى تكوين الوحدة المصرية من جهة، وإلى تثبيت الديمقراطية وحماية الاستقلال من جهةٍ أخرى.

ومعنى ذلك أن هناك مقدارًا من مناهج التعليم العام وبرامجه يجب أن يكون مشتركًا بين المصريين، ويجب أن تشرف الدولة بالملاحظة والتفتيش والامتحان على أن المصريين جميعًا مشتركون فيه، شركة عادلة، سواء تعلموا في المدارس الرسمية، أم في المدارس المصرية الحرة، أم في المدارس الأجنبية أم في الأزهر ومعاهده.

وما دام الأزهر حريصًا على أن يقوم بالتعليم الأولي الأزهري والتعليم الثانوي الأزهري، فلا بد إذن من أن يتحقق الإشراف الدقيق للدولة على هذا التعليم الأولي والثانوي في الأزهر؛ لتتثبت الدولة من أن المصريين جميعًا ينشئُون على معرفة وطنهم وحبه، والاستعداد للتضحية في سبيله، والإتقان للغته وتاريخه، وتقويمه ودينه، فإذا أخذ الأزهر في تخصيص أبنائه في العلوم الدينية بعد فراغهم من تعليمهم الثانوي فله أن يذهب في ذلك ما شاء من المذاهب الحرة، في حدود حاجته الدينية والعلمية، وفي حدود القانون العام.

وقد يقال إن مناهج التعليم الأزهري وبرامجه خاضعة لسلطان الدولة؛ لأنها قد صدر بها قانون، وكل ما تصدر به القوانين فهو خاضع لهذا السلطان العام، وهذا حق في ظاهر الأمر، ولكني لا أكتفي به ولا أطمئن إليه، وإنما أريد أن يعاد النظر في قوانين الأزهر، فنحن نعلم متى شرعت وكيف شرعت، ونحن نعرف ما خضعت له من الظروف، وأيسر ما يقال في ذلك أن هذه القوانين والنظم لم تشرع في عهد الديمقراطية الصحيحة، وأعوذ بالله أن أريد الانتقاص من حقوق الأزهر، وإنما أريد أن نلائم بين هذه الحقوق وبين النظام الديمقراطي الصحيح، وألا يكون الأزهر دولة في داخل الدولة، وسلطانًا خاصًّا يستطيع أن يطاول السلطان العام ويناوئه، كما هي الحال الآن إذا بقيت هيئة كبار العلماء، وإذا أتيح للأزهر بالفعل ما أتاحت له قوانينه من تخريج المعلمين في مدارس الدولة على اختلافها.

ثم إن المهم في التعليم الأولي والثانوي، وفي التعليم كله ليس هو المنهج والبرنامج، بل تنفيذ المنهج والبرنامج وطريقة هذا التنفيذ والإشراف عليه، وقد تكون مناهج التعليم

الأولي والثانوي في الأزهر مشتملة على هذا المقدار الذي يجب أن يشترك المصريون جميعًا فيه، ولكن هذا إن صح لا يعدو أن تكون المناهج المكتوبة ملائمة للحاجة الوطنية، ومن البيِّن أننا لا نريد الاكتفاء بالمنهج المكتوب والبرنامج المرسوم، وإنما نريد أن ينفذ هذا المنهج على وجهه، وأن ينفذ هذا البرنامج على وجهه أيضًا، والذين ينهضون بالتعليم في المعاهد الأولية والثانوية الأزهرية جماعة من علماء الأزهر، لهم مكانهم من العلم بشئون الدين، ومن الفقه بفنونهم الأزهرية، ولكن هذا شيء والتعليم الأولي والثانوي على النحو الذي نطلبه وتقتضيه المصلحة الوطنية شيء آخر.

فلا بد من أن يكون للدولة، أو بعبارة أدق وأوضح: لا بد من أن يكون لوزارة المعارف إشراف دقيق على التعليم الأولي والثانوي في الأزهر؛ لأن وزارة المعارف هي عين الدولة على هذين النوعين من التعليم.

ولا ينبغي بحالٍ من الأحوال في بلدٍ كمصر أن يشذ التعليم الأولي والثانوي عن ملاحظة الدولة وعن إشرافها الدقيق بواسطة وزارة المعارف، إن كانت الدولة تريد أن تأخذ أمور التعليم بالجد والحزم.

وقد يقال إن إقحام الدولة ووزارة المعارف في شئون الأزهر على هذا النحو الذي نرسمه إضاعة لاستقلال الأزهر، أو لجزءٍ عظيم منه على أقل تقدير، ولكن الرد على هذا يسير، فليس هناك معنى لاستقلال التعليم الأولي والثانوي عن إشراف الدولة، وليس هناك نفع للدولة ولا للأزهر في هذا الاستقلال، وإنما المهم والضروري هو استقلال التعليم العالي، فكما أن الجامعة المصرية لن تؤدي واجبها على الوجه الأكمل إلا إذا استمتعت بالاستقلال العلمي التام، وبمقدارٍ معقول من الاستقلال الإداري والمالي، فكذلك الأزهر يجب أن يستقل بتعليمه العالي استقلالًا تامًّا، وبما يحتاج إليه هذا التعليم العالي من شئون الإدارة والمال استقلالًا معقولًا لا يناقض السلطان العام، ولا المسئولية الوزارية أمام البرلمان، ولا سيادة الدولة على كل ما يكون أو يجري داخل حدود الدولة.

وخلاصة هذا كله أن التعليم الأولي والثانوي مهما يكن وفي أي بيئة من البيئات المصرية الأجنبية القائمة في مصر، يجب أن يخضع لإشراف الدولة، وأن تتولاه وزارة المعارف مباشرة أو تتبعه بالإشراف والتفتيش والامتحان، فيجب إذن أن يكون لوزارة المعارف مفتشون يلاحظون التعليم الأولي والثانوي في الأزهر، ويرفعون تقاريرهم عنه إلى الوزارة، ويجب أن تشترك وزارة المعارف في الامتحان لهذين النوعين من التعليم اشتراكًا يمكِّنها من الإشراف عليه والرضا عنه.

هذه أمور تفرضها طبيعة الأشياء، ونحن نطلبها بالقياس إلى الأزهر كما نطلبها بالقياس إلى التعليم الحر المصري والأجنبي.

وهناك شيء يجعل حاجة الأزهر إلى إشراف الدولة على تعليمه الأولي والثانوي ضرورة ماسة في هذا الطور من أطوار الحياة المصرية، وهو أن الأزهر بحكم تاريخه وتقاليده وواجباته الدينية بيئة محافظة تمثل العهد القديم والتفكير القديم أكثر مما تمثل العهد الحديث والتفكير الحديث.

ولا بد من تطور طويل دقيق قبل أن يصل الأزهر إلى الملاءمة بين تفكيره وبين التفكير الحديث، والنتيجة الطبيعية لهذا أننا إذا تركنا الصبية والأحداث للتعليم الأزهري الخالص، ولم نشملهم بعناية الدولة ورعايتها وملاحظتها الدقيقة المتصلة، عرَّضناهم لأن يصاغوا صيغة قديمة، ويكونوا تكوينًا قديمًا، وباعدنا بينهم وبين الحياة الحديثة التي لا بد لهم من الاتصال بها، والاشتراك فيها، وعرضناهم لطائفة غير قليلة من المصاعب التي تقوم في سبيلهم حين يرشدون، وحين ينهضون بأعباء الحياة العملية.

فالمصلحة الوطنية العامة من جهة، ومصلحة التلاميذ والطلاب الأزهريين من جهة أخرى، تقتضيان إشراف وزارة المعارف على التعليم الأولي والثانوي في الأزهر.

شيء آخر لا بد من التفكير فيه، والطلب له، وهو أن هذا التفكير الأزهري القديم قد جعل من العسير على الجيل الأزهري الحاضر إساغة الوطنية والقومية بمعناهما الأوروبي الحديث.

وقد سمعت منذ عهدٍ بعيد صاحب الفضيلة الأستاذ الأكبر يتحدث إلى المسلمين من طريق الراديو في موسم من المواسم الدينية فيعلن إليهم أن محور القومية يجب أن يكون القبلة المطهرة، وهذا صحيح حين يتحدث شيخ من شيوخ المسلمين إلى المسلمين، ولكن الشباب الأزهريين يجب أن يتعلموا في طفولتهم وشبابهم أن هناك محورًا آخر للقومية، لا يناقض المحور الذي ذكره الشيخ الأكبر، وهو محور الوطنية التي تحصرها الحدود الجغرافية الضيقة لأرض الوطن.

ولست أرى بأسًا على الشيخ الأكبر، ولا على زملائه من أن يتصوروا القومية الإسلامية كما تصورها المسلمون منذ أقدم العصور إلى هذه الأيام.

ولكن هناك صورة جديدة للقومية والوطنية قد نشأت في هذا العصر الحديث، وقامت عليها حياة الأمم وعلاقاتها، وقد نُقلت إلى مصر مع ما نُقل إليها من نتائج الحضارة الحديثة، فلا بد من أن تدخل هذه الصورة الجديدة في الأزهر، وهي إنما تدخل

فيه من طريق التعليم الأولي والثانوي على النحو الذي رسمناه، وبالطريقة التي رسمناها، وبإشراف السلطان العام.

والنتيجة لهذا التفصيل الطويل أن الدولة هي المسئول الأول، والمسئول الأخير، والمسئول قبل الأفراد والجماعات، وبعد الأفراد والجماعات، عن تكوين العقلية المصرية تكوينًا يلائم الحاجة الوطنية الجديدة التي صورناها تصويرًا نظن أنه دقيق كل الدقة، ملائم كل الملاءمة، حين قلنا إنها تنحصر في تثبيت الديمقراطية وحياطة الاستقلال.

التعليم الأوليُّ ركنٌ أساسيٌّ من أركان الديمقراطية

لست في حاجةٍ إلى الإطالة في إثبات أن التعليم الأولي والإلزامي ركن أساسي من أركان الحياة الديمقراطية الصحيحة، بل هو ركن أساسي من أركان الحياة الاجتماعية مهما يكن نظام الحكم الذي تخضع له، فهذا شيء قد فرغ الناس منه منذ عصر طويل، وقد فرغت منه مصر أيضًا منذ صدر الدستور الذي فرض هذا التعليم الإلزامي فرضًا، وكلَّف الدولة أن تكفله، وأوجب على الآباء أن يرسلوا أبناءهم إليه. ونحن إذا أردنا أن نختصر الأغراض الأساسية التي يجب على الديمقراطية أن تكفلها للشعب، لم نجد أوجز ولا أشمل ولا أصح من هذه الكلمات التي ذاعت في الديمقراطية الفرنسية منذ عامين، وهي أن النظام الديمقراطي يجب أن يكفل لأبناء الشعب جميعًا الحياة والحرية والسلم، وما أظن الديمقراطية تستطيع أن تكفل غرضًا من هذه الأغراض للشعب إذا قصرت في تعميم التعليم الأولي وأخذ الناس جميعًا به طوعًا أو كرهًا.

فلأجل أن تكفل الديمقراطية للناس الحياة، يجب قبل كل شيء أن تكفل لهم القدرة على الحياة؛ أي أن تكفل لهم التصرف في هذه المذاهب المختلفة التي تمكِّن الفرد من أن يكسب قوته دون أن يلقى في ذلك مضارة أو عنتًا، ومن الطبيعي أن الحياة التي يجب أن تكفلها الديمقراطية للناس إنما هي الحياة القابلة للتطور والرقي من ناحيتها المادية، ومن ناحيتها المعنوية، فليس يكفي أن يكون الفرد قادرًا على أن يتنفس ويتحرك ليس غير، وليس يكفي إذا بلغ الفرد طورًا من أطوار الحياة المادية أن يقف عنده ولا يعدوه حتى يموت، وإنما يجب أن تمكنه الديمقراطية من أن يجوزه إلى طورٍ آخر خير منه، فمن زعم أن الديمقراطية تستطيع أن ترضى عن نفسها، وترى أنها أدت إلى الشعب ما يجب

أن تؤدي إليه حين تضمن للأفراد ما يقيم أودهم، ويعصمهم من الموت جوعًا، فقد أخطأ خطأً شنيعًا، يجب أن تضمن الديمقراطية للناس ما يقيم أودهم، ويعصمهم من عادية الجوع، ولكن يجب أن تضمن لهم مع ذلك القدرة على أن يصلحوا أمرهم، ويتجاوزوا ما يقيم الأود إلى ما يتيح الاستمتاع بما أباح الله للناس من لذةٍ ونعيم في هذه الحياة.

وليس ينبغي أن يُطلَب إلى الديمقراطية أن توزع على الناس أقواتهم، وتشيع فيهم اللذة والنعيم وهم هادئون مطمئنون، فهذا شيء لن يتاح لنظام إنساني، وإنما موعد الناس به الجنة التي وعد الله بها عباده الصالحين، إنما الذي يُطلب إلى الديمقراطية ويُفرض عليها أن تمنح أفراد الشعب وسائل الكسب التي يسعون بها في الأرض، ويلتمسون بها الرزق، وأن تزيل من طريقهم ما قد يقوم فيها من العقبات، التي تنشأ عن الظلم والجور، وعن التحكم والاستبداد، وعن مقاومة الطبيعة نفسها لتصرف الإنسان، وأول وسيلة من وسائل الكسب التي يجب على الديمقراطية أن تضعها في أيدي الأفراد إنما هو التعليم الذي يمكِّن الفرد من أن يعرف نفسه، وبيئته الطبيعية والوطنية والإنسانية، وأن يتزيد من هذه المعرفة، وأن يلائم بين حاجته وطاقته وما يحيط به من البيئات والظروف.

وقد لا يكون من المعقول، أو من الميسور، أن يُطلب إلى الديمقراطية منح الأفراد كل ما يحتاجون إليه أو يقدرون عليه من هذه الوسيلة، ولكن الشيء الذي لا شك فيه أن الديمقراطية ملزمة أن تمنح الأفراد حظًّا يسيرًا من هذه الوسيلة لا سبيل إلى العيش بدونه في أي بيئة متحضرة.

فالدولة الديمقراطية ملزمة أن تنشر التعليم الأولي، وتقوم عليه لأغراضٍ عدة؛ أولها: أن هذا التعليم الأولي أيسر وسيلة يجب أن تكون في يد الفرد ليستطيع أن يعيش، والثاني: أن هذا التعليم الأولي أيسر وسيلة يجب أن تكون في يد الدولة نفسها لتكوين الوحدة الوطنية، وإشعار الأمة حقها في الوجود المستقل الحر، وواجبها للدفاع عن هذا الوجود.

والثالث: أن هذا التعليم الأولي هو الوسيلة الوحيدة في يد الدولة لتمكِّن الأمة من البقاء والاستمرار؛ لأنها بهذا التعليم الأولي تضمن وحدة التراث الوطني اليسير الذي ينبغي أن تنقله الأجيال إلى الأجيال، وأن يشترك في تلقيه ونقله الأفراد جميعًا في كل جيل.

وليس الأفراد في حاجةٍ إلى دفع الضرائب التي تمكِّن الدولة من البقاء والعمل، إذا لم تضمن لهم الدولة أيسر ما يحتاجون إليه ليعيشوا، وليكونوا أمة واحدة قادرة على الوجود ثم على الخلود.

ليس من شك إذن في أن من أبسط واجبات الدولة وأوضحها وأدناها إلى البداهة أن تنشر التعليم الأولي وتقدم عليه وقد فرض الدستور عليها ذلك، فتقصيرها في ذاته يلزمها إثم التفريط في ذات الدستور.

وإذا كانت الديمقراطية مكلفة أن تضمن للأفراد الحرية كما ضمنت لهم الحياة، فإن الحرية لا تستقيم مع الجهل، ولا تعايش الغفلة والغباء، فالدعامة الصحيحة للحرية الصحيحة إنما هي التعليم الذي يُشعر الفرد بواجبه وحقه، وبواجبات نظرائه وحقوقهم، والذي يشيع في نفس الفرد هذا الشعور المدني الشريف، شعور التضامن الاجتماعي الذي يجعله حريصًا على احترام حقوق نظرائه عليه ليحترم نظراؤه حقوقه عليهم.

وإذا كانت الديمقراطية مُكلَّفة أن تضمن للناس السلم التي تحميهم من أن يعدو بعضهم على بعض في داخل حدودهم الجغرافية، والتي تحميهم من أن يعدو عليهم الأجنبي، فإن هذه السلم لا تستطيع أن توجد؛ لأن الدولة تريدها على الوجود، إنما هي محتاجة إلى مادة توجدها وأداة تحققها. والمواطنون الأحرار وحدهم القادرون على إيجاد هذه السلم، هم مادتها وهم أدواتها، ذلك أن الرجل الذي لا حظ له من الحرية عاجز بطبعه عن إيجاد السلم وعن حمايتها، بل عاجز بطبعه عن تصور السلم، إنما هو قادر على أن يعيش ذليلًا، وعلى أن يكون عاديًا باغيًا إن أتيحت له فرصة البغي والعدوان، فلن تستطيع الديمقراطية أن تكفل للناس حياة ولا حرية ولا سلمًا إلا إذا كفلت لهم تعليمًا يتيح لهم الحياة، ويبيح لهم الحرية، ويمكنهم من السلم. ولكن ما هذا التعليم الذي يجب أن تذيعه الدولة الديمقراطية في الناس وتأخذهم به لتكفل لهم هذه الأغراض الثلاثة التي أشرنا إليها.

أيسر هذا التعليم هو هذا الذي يمكن الفرد من أن يعرف نفسه وبيئته الطبيعية والوطنية، ويلائم بين حاجاته وبين هذه البيئة الطبيعية والوطنية، وإذا أردنا تفصيل هذا المقدار اليسير من العلم فنظن أن الفرد محتاج قبل كل شيء إلى أن يقرأ ويكتب ويحسب، ويعمل أيسر العمل بعقله ويديه، ليستطيع أن يفهم عن نظرائه، وليستطيع نظراؤه أن يفهموا عنه، ويجب أن يعرف الفرد أنه عضو في بيئة وطنية هي الأمة، وأن هذه الأمة قد كانت قبل أن يوجد، وهي كائنة أثناء وجوده، وستكون بعد أن يموت، وإذن فلا بد من أن يعرف تاريخها معرفة يسيرة، ولا بد من أن يعرف حالها الحاضرة، ونظمها القائمة، ولا بد من أن يشعر بآمالها، ويتصور مستقبلها على وجهٍ ما.

ثم إن هذه الأمة لا تحيا في الخيال، ولا تضطرب في الوهم، ولكن الله قد قسم لها مكانًا من الأرض أقرها فيه، ولهذا المكان حدوده الجغرافية التي تحصر أقطاره، والتي

يستطيع أفراد الأمة أن يضطربوا بينها، ويعملوا وهم آمنون مطمئنون في حدود ما ورثوا من عادةٍ وتقليد، وما شرعوا من نظامٍ وقانون.

فإذا تجاوزوا هذه الحدود كانت لهم سيرة أخرى غير سيرتهم في داخلها وخضعوا لنظم أخرى لم يشرعوها، ولعاداتٍ وتقاليد لم يرثوها عن آبائهم، وقد يسمعون لغة غير اللغة التي يتكلمونها داخل حدودهم، وهم على كل حال مضطرون إلى كثيرٍ من الأوضاع وألوان العيش التي تضطر نفوسهم إلى شيء من الحرج، وتثير فيها شيئًا من الاستغراب، وجملة القول أنهم غرباء إذا تجاوزوا هذه الحدود، فيجب إذن أن يعرف الفرد هذه الرقعة من الأرض التي قسمت لأمته فأصبحت لها وطنًا تحبه وتؤثره، وتفتديه بالأنفس والأموال، وتحتمل الميسور وغير الميسور من الجهد في سبيل حمايته من العاديات، لا لأنها تعيش فيه فحسب، بل لأنه مهد حضارتها، ومستقر أجيالها القديمة، فأرضه مكونة من رفات الأجيال، فالتفريط فيها تفريط في الآباء والأجداد، وإباحة لحرمتهم التي يجب ألا تباح، وهذه الأرض هي مصدر الخير الذي يعيش منه الأفراد، ومصدر النعيم الذي يستمتعون به فهم حراص عليها. ولهذا ولأكثر من هذا هم حراص عليها لأنها ميدان حياتهم ونشاطهم، ومسرح آمالهم ورجائهم، ومستقر حضارتهم ومدنيتهم، والملجأ الأمين لكل ما يحبون ويؤثرون، ولهذه الأمة لغة تمكن أفرادها من أن يفهم بعضهم بعضًا، ويفضي بعضهم إلى بعض بذات نفسه ودخيلة ضميره وبأيسر حاجاته وأعسرها، فلا بد إذن من أن يتعلم الفرد لغة أمته ويتقنها ليحقق هذه الفكرة اليسيرة الأولية، وهي: أنه حيوان اجتماعي ناطق، وإذن فالمقدار اليسير الذي يجب أن يشترك المصريون جميعًا في العلم به، وفي العلم به على أحسن وجه ممكن، هو تاريخ مصر وتقويمها ولغتها، ثم نظامها السياسي والمدني والاجتماعي الذي تقوم عليه حياتها وتصلح عليه أمورها، ثم هذا المقدار اليسير الذي يمكن الفرد من أن يعمل بعقله ويده إلى حدٍّ ما.

وواضح جدًّا أن أمر الدين هنا كأمره في الفصل الماضي: يختلف باختلاف النظرة التي تنظرها إليه الدولة؛ فإن رأت إقامة التعليم على الفكرة المدنية الخالصة تركت أمر الدين إلى الأسرة، ولم تقم في سبيل تعليمه المصاعب والعقبات، وإن رأت إقامته على الفكرة المدنية الدينية قسمت للتعليم الديني مكانه من هذا البرنامج.

وليست الدولة مسئولة عن تكوين عقل الصبي وقلبه فحسب، بل هي مسئولة أيضًا، ومسئولة في مصر بنوعٍ خاص، عن حماية جسمه من الآفات والعلل، وتمكينه من النمو المطرد الذي لا يتعرض لاضطراب ولا فساد، فلا بد من أن يكون في التعليم الأولي مكان ممتاز للتربية البدنية يضمن للأمة تكوين أجيال صحيحة الأجسام والعقول معًا.

وقد يستبيح المشرفون على التعليم الأولي لأنفسهم في بعض البلاد المتحضرة شيئًا من الإهمال في حق التربية البدنية والنفسية، ويكتفون بالفراغ للتعليم وتربية العقل؛ لأنهم يعتمدون على الأسرة في تحقيق ما لم يحققوا، والنهوض بما لم ينهضوا به من تربية الأجسام والأخلاق، ولكن هذا النحو من الإهمال مستحيل في مصر الآن على أقل تقدير؛ لأن الأسرة المصرية في هذا الجيل والجيل الذي يليه بعيدة كل البعد عن أن تستطيع النهوض بأعباء التربية الصالحة للجسم والخلق، ولا بد من مرور زمن طويل قبل أن تستطيع الدولة الاعتماد على الأسرة في شئون التربية، وانتظار معونتها على تكوين الأحداث والشباب.

مهمة التعليم الأولي أخطر من محو الأمية

وقد قلت إن المنهاج المكتوب والبرنامج المرسوم ليسا هما الغاية التي نقصد إليها أو نكتفي بها، وإنما الغاية هي تكوين الصبي الصالح للنمو، القادر على أن يكون شابًّا نافعًا لنفسه وأمته.

وليس سبيل ذلك أن يكون المنهاج جيدًا، والبرنامج متقنًا فحسب، وإنما سبيل ذلك أن يُنفَّذ المنهاج الجيد والبرنامج المتقن تنفيذًا صالحًا منتجًا.

والسبيل الوحيد إلى ذلك هو المعلم الصالح لفهم المنهاج والبرنامج وتنفيذهما على أحسن وجهٍ وأكمله.

فإذا أرادت الدولة أن تُعنَى بالتعليم الأولي فلا بد لها من العناية بالمعلم الأولي، وكل تعليم مهما يكن فرعه وطبقته لا يستقيم أمره إلا إذا نهض به المعلم الكفء، ولكن الكفاية في المعلم الأولي لها خطر آخر ليس لكفاية غيره من المعلمين؛ فالمعلم الأولي أمين على أبناء الشعب، وهو مسئول عن هذه الأمانة أمام الشعب من جهة، وأمام الدولة من جهةٍ أخرى.

مسئول أمام الشعب لأن الآباء والأمهات إذا أرسلوا أبناءهم إلى المدارس انتظروا أن يخرجوا منها وقد نمت أجسامهم وعقولهم، وصفت قلوبهم، واستقامت أخلاقهم، وأصبحوا خيرًا منهم حين دخلوا هذه المدارس، فإذا رُدَّ إليهم أبناؤهم على غير هذه الحال، إذا رُدَّ إليهم أبناؤهم مرضى وقد كانوا ينتظرون لهم الصحة والنمو، إذا رُدَّ إليهم أبناؤهم جهالًا وقد كانوا ينتظرون لهم المعرفة والفهم، إذا رُدَّ إليهم أبناؤهم معوجَّة أخلاقهم سيئة سيرتهم وقد كانوا ينتظرون لهم استقامة الخلق وحسن السيرة؛ كان من حقهم أن يسألوا المعلم عن هذا كله؛ لأنه تلقى أبناءهم صالحين للتطور والرقي فأفسد حين كان يُنتَظر منه الإصلاح. وهو مسئول عن هذه الأمانة أمام الدولة لأنها حين دفعت إليه أبناء الشعب قد كلفته أن يهيئهم ليكونوا أعضاء صالحين مصلحين في البيئة التي يعيشون

فيها، قادرين على احتمال الأمانة الوطنية التي يتلقونها من التعليم الأولي، والتي تعدهم لحماية الوطن وإقرار الأمن والعدل فيه، وتمكينه من الرقي والطموح إلى حالٍ خير من الحال التي هو فيها.

فإذا رد المعلم الأولي إلى الدولة صبية عاجزين، قد فترت هممهم، وضعفت قلوبهم، وقصرت عقولهم عن أيسر ما ينبغي لها من حسن الفهم والحكم والتقدير، كانت الدولة خليقة أن تحاسب هذا المعلم؛ لأنه تلقى منها مادة صالحة فأفسدها، ولم يهيئها للمهمة التي يجب أن تهيأ لها.

وإذا كان المعلم الأولي أمينًا على أبناء الشعب، مسئولًا عن هذه الأمانة الثقيلة أمام الشعب من جهة، وأمام الدولة من جهةٍ أخرى، فمن حقه على الشعب والدولة أن يجد عندهما المعونة على النهوض بهذه الأمانة الثقيلة التي يفرضانها عليه ويسألانه عنها.

وهذه المعونة ذات أوجهٍ ثلاثة كلها خليق بالعناية والرعاية: فأولها أن الدولة ملزمة أن تهيئ المعلم تهيئة صالحة لينهض بهذه الأمانة الثقيلة على أحسن وجه، ومعنى ذلك أن الدولة يجب أن تعنى بالمدارس والمعاهد التي تخرج للتعليم الأولي رجاله.

ومهما تبذل الدولة في ذلك من جهد، ومهما تنفق في سبيله من مال، فلن تبلغ من ذلك ما ينبغي؛ ذلك لأن هذه المدارس هي التي تخرج الأمناء الذين نكل إليهم أبناءنا، وتكل الدولة إليهم قوام الحياة الوطنية ومادتها، وقد تعودنا في مصر أن نحقر أمر التعليم الأولي، وأمر الذين ينهضون به ويفرغون له، وما أحسب أننا نخطئ في شيءٍ كما نخطئ في هذه الخطة التي مضينا عليها من ازدراء التعليم الأولي ومعلميه.

لا بد من أن تكون مدارس المعلمين صالحة كأحسن ما يكون الصلاح، في حياتها المادية وفي حياتها المعنوية، بحيث لا يعيش الطلاب فيها عيشة ابتذال وهوان، ولا يشعرون فيها بأنهم عيال على الدولة، وبأنهم طبقة منحطة متواضعة من طبقات الشعب، فإنك تطلب إلى المعلم الأولي أن يبث في نفس الطفل العزة والكرامة وحب الحرية والاستقلال، فيجب أن تشعره العزة والكرامة، وتشربه في قلبه حب الحرية والاستقلال؛ لأن الرجل الذليل المهين لا يستطيع أن ينتج إلا ذلًّا وهوانًا، ولأن الرجل الذي نشأ على الخنوع والاستعباد لا يمكن أن ينتج حرية واستقلالًا.

إن الشعب الذي يريد أن ينشئ جيلًا صالحًا خليق قبل كل شيء بأن يفكر في المعلمين الذين ينشئون له هذا الجيل.

وليس يكفي أن تكون حياة المدرسة صالحة من الناحية المادية والمعنوية، بل يجب أن يكون التعليم فيها صالحًا أيضًا، فكما أن الذلة لا تنتج عزة، فكذلك الجهل لا ينتج علمًا.

وما ينبغي أن تكلف المعلم الأولي تعليم الصبية تاريخ وطنهم وهو يجهل هذا التاريخ أو لا يعرفه إلا مشوهًا منقوصًا، وما ينبغي أن تكلفه تعليم الصبية جغرافيا وطنهم وهو يجهل هذه الجغرافيا، ولا يعرف حدود الوطن ولا أقطاره.

وقل مثل ذلك في اللغة، وقل مثل ذلك في النظام، وقل مثله في الدين إن أردت أن يكون الدين جزءًا من التعليم الأولي.

وليس صحيحًا أن التعليم الأولي في بلدٍ كمصر إنما هو محو الأمية، وجعل أبناء الشعب قارئين كاتبين في أقصر وقت ممكن، بحيث يُكتفَى من المعلم بما كنا نكتفي به منذ حين من القدرة على تعليم الصبية القراءة والكتابة وأوليات الحساب.

فإن هذا النوع من التعليم الذي لا حظ له من نضج، ولا من قدرة على المقاومة والاستقرار والثبات، يوشك أن يكون أقرب إلى الشر منه إلى الخير؛ فإن الصبي الذي يلم بالقراءة والكتابة والحساب ثم يُدفع إلى ميادين الحياة العملية دون أن يمضي في فرعٍ آخر من فروع التعليم، هذا الصبي بين اثنتين: فإما أن تشغله الحياة وصروفها عما تعلم في الكتاب فينساه ويرتد جاهلًا كما كان، واهيًا كما بدأ، وإذا هو قد أضاع وقته ووقت معلميه في المدرسة، وإما أن يستبقي علمه بالقراءة والكتابة، وإذا هو يقرأ كل ما يقع إليه في غير تمييزٍ ولا اختيار، وإذا عقله مستعد لأن يتخذ صورة ما يقرأ على اختلافه وتباينه، وعلى اضطرابه وتناقضه.

وإذا هو ينشأ ضعيف العقل، فاسد الرأي، مشوَّه التفكير، عاجزًا عن الفهم والحكم، مستعدًّا للتأثر بكل ما يلقى إليه، والاستجابة لكل ما يدعى إليه، وهذا النوع من الشباب خطر على نفسه وعلى أمته؛ لأنه خطر على النظام الاجتماعي دائمًا، فيجب أن ننزع من رءوسنا فكرة القناعة بالقراءة والكتابة والحساب في التعليم الأولي، وفكرة الاكتفاء بمحاربة الأمية؛ فإنك لا تحاربها ولا تمحوها بهذا التعليم اليسير، وإنما تؤجل سيطرتها على الأفراد لشر منها للتورط في كثيرٍ من ألوان الفساد الاجتماعي على غير فهمٍ ولا علمٍ ولا تمييز.

وإذا انتزعنا من رءوسنا هذه الفكرة، واقتنعنا بأن التعليم الأولي أهم وأعمق وأقوم من تعليم القراءة والكتابة والحساب، فقد يجب علينا ألا نكتفي بالمعلم الأولي كما هو

الآن، وبأن نكوِّن جيلًا من المعلمين الأولين يعرفون أكثر من القراءة والكتابة والحساب، ويقدرون على أن يعلِّموا الصبية أشياء أخرى إلى القراءة والكتابة والحساب.

وقد يراني بعض الناس غاليًا إذا جعلت الشهادة الثانوية شرطًا أساسيًّا لدخول الطلاب مدارس المعلمين الأولية، ولكن هذا هو الذي تأخذ به الديمقراطية الحديثة، وهو الذي لا بد لنا من الأخذ به إن أخذنا تكوين الأجيال المقبلة بالحزم والجد.

وأنا أفهم ألا يشترط التعليم الجامعي للنهوض بأعباء التعليم الأولي، ولكن الشيء الذي لا شك فيه أن هذا التعليم الجامعي إذا أضيفت إليه أصول التربية التي تتصل بحياة الطفل وتنشيئه كان أقرب إلى النفع منه إلى أي شيءٍ آخر.

وأنا مع ذلك لا ألح في أن يتخرج المعلم الأولي من الجامعة، ولكن ألح في أن يظفر بالشهادة الثانوية ليحصل على مقدارٍ صالح من الثقافة العامة، ثم يفرغ بعد ذلك في مدرسة المعلمين لشئون التربية والتعليم عامين أو ثلاثة أعوام.

والوجه الثالث الذي لا بد من العناية به بالقياس إلى المعلم الأولي نتيجة لازمة لهذين الوجهين الماضيين.

فالمعلم الأولي في مصر يشغل في حياتنا الاجتماعية مركزًا متواضعًا جدًّا، متواضعًا من الناحية المادية؛ لأن الدولة تقتر عليه في الرزق، ولا تأجره إلى أجرًا يمكنه مما يقيم أوده ليس غير.

والمعلم الأولي إنسان كغيره من الناس، له حقه المطلق في أن يعيش، وفي أن يعيش عيشة راضية إلى حدٍّ ما، وفي أن يبسم للأمل، ويبسم له الأمل، وفي أن يربي أبناءه ويعلمهم خيرًا مما ربي هو ومما تعلم، وفي أن يطمع لهم في مراكز خير من مركزه، ولا بد من أن تمكنه حياته من ذلك، ومن أن تأجره الدولة أجرًا يلائم عمله الخطير من جهة، وحقه الطبيعي وأمله المعقول من جهةٍ أخرى.

وإذا غيرت الدولة رأيها فيه ونظرها إليه، وفتحت له أبواب الحياة الراضية، والأمل الباسم، تغير فيه رأي الشعب أيضًا، وتغير نظر الشعب إليه، وحكمه عليه، وظفر بحظٍّ معقول من الكرامة والاحترام بين مواطنيه. وكما أننا نريد أن يشعر الطالب في مدرسة المعلمين بأنه كغيره من المصريين، له الحق مثلهم في أن يكون عزيزًا كريمًا، فنحن نريد أن يشعر المعلم حين يؤدي واجبه بهذه العزة والكرامة ليكون مثالًا لهما أمام التلاميذ.

ومن أغرب التناقض أن نزدري المعلم الأولي، أو ننظر إليه نظرة عطف وإشفاق خير منهما الازدراء، ثم نطلب إليه ونلح عليه في أن يشيع في نفوس أبنائنا العزة والكرامة والحرية والاستقلال.

لا أعرف شرًّا على الحياة العقلية في مصر من أن يكون المعلم الأولي كما هو الآن عندنا سيئ الحال منكسر النفس، محدود الأمل، شاعرًا بأنه يمثل أهون الطبقات على وزارة المعارف شأنًا.

ضرورة الاقتصاد ومراعاة ظروف البيئة

وأمر التعليم الأولي عندنا غريب من وجهٍ آخر، محتاج إلى التقويم حقًّا، فقد لا يكون من العدل ولا من الإنصاف أن تُتهم الدولة في مصر بالبخل على التعليم الأولي، أو التقصير في العناية بنشره وإذاعته كما يريد الدستور، ولكن الدولة تخلق لنفسها في سبيل ذلك ألوانًا من المصاعب والمشكلات تكاد تفسد عليها جهدها كله؛ لأنها تستنفد أكثر ما ترصد الدولة من المال لهذا التعليم دون أن تغني في ذلك غناء.

ذلك أن وزارة المعارف قد وضعت في رأسها، أو وضع العهد القديم في رأسها للمدرسة الأولية صورة أقل ما توصف به أنها عقيمة مضيعة للمال والجهد في غير نفع، محولة للتعليم الأولي عن طريقه الصالحة المنتجة، إلى طريقٍ أخرى معوجة ملتوية، أولها الخطأ وآخرها الفساد.

فوزارة المعارف تريد أن تكون المدرسة الأولية بناء على الطراز الأوروبي الحديث، فهي إن أرادت أن تنشئ مدرسة فكرت قبل كل شيء في البناء الصالح لتستأجره أو لتقيمه ثم فكرت في تأثيثه الحديث، وأنفقت في هذا كله مقدارًا غير قليل من المال، لا أعرف الآن ما هو بالضبط، ولكني أحقق أنه أكثر مما ينبغي، وأكبر الظن أن ما تنفقه وزارة المعارف في بناء مدرسة وتأثيثها يكفي لإقامة مدارس وتأثيثها إذا نظرت الوزارة إلى هذا الأمر نظرة مصرية معقولة، لا نظرة أوروبية غالية.

فليس المهم أن يكون البناء أنيقًا، ولا أن يكون الأثاث حديثًا، وإنما المهم أن يكون البناء مستكملًا للقسط المعقول من الشروط الصحية، وأن يكون الأثاث نظيفًا، وليس على الدولة ولا على الشعب بأس من أن يكون البناء والأثاث متواضعين.

وربما كان البأس كل البأس فيما نحن فيه من التأنق والإسراف؛ ذلك أن هذا التأنق يباعد بين البيئة المدرسية والبيئة المنزلية مباعدة خطرة على الأخلاق والنظام جميعًا.

فأنا أفهم أن يذهب ابن القرية إلى المكتب فيرى فيه نظامًا ونظافة خيرًا مما يرى في منزله، ولكني لا أفهم أن يذهب ابن القرية إلى المكتب فيرى فيه تأنقًا وترفًا، ويحيا فيه حياة تبغض إليه حياته الغليظة الخشنة التي يحياها آخر النهار وطول الليل، والتي سيحياها بعد أن يفرغ من التعليم ويعود إلى عيشة أهله وذويه، ذلك خليق أن يزهد الصبي في حياته المتواضعة، وأن يبغض إليه ما ألف، وأن يطمعه فيما قد لا يقدر عليه وأن يضطر آخر الأمر إلى شيءٍ من السخط والحنق والضيق لا يستقيم عليه النظام، وأن يجعل منه عنصرًا خطرًا من عناصر الثورة التي لا تأتي من رويةٍ وتفكير وتطور معقول، وإنما تأتي من السخط والحنق والضيق والحسد، وحسبك بهذا كله شرًّا.

فلو أن وزارة المعارف أنفقت هذا المال الكثير الذي تبذله في بناء المدارس الأنيقة والمكاتب المترفة، لو أنها أنفقت هذا المال في بناء المدارس المتواضعة الملائمة لحياة المصريين في مدن مصر وقراها؛ لأفادت غير قليل في نشر التعليم الأولي والإصلاح من أمر المعلمين، فإذا أضفنا إلى ذلك أن نشر التعليم الأولي عندنا ضرورة؛ لأن كثرة الشعب لا تزال جاهلة، ولأنها إلى المعرفة أحوج منها إلى البناء المترف الأنيق، كان هذا خليقًا أن يجعل وزارة المعارف تعيد النظر في أمر التعليم الأولي كله؛ في مدارسه ومكاتبه، وفي مناهجه وبرامجه، وفي معلميه، وما يحتاجون إليه من المدارس والمعاهد.

وأي وقت أصلح لإعادة النظر في شئون التعليم الأولي من هذا الوقت الذي تستأنف فيه مصر حياة جديدة في عهدٍ جديد.

مرحلة التعليم الأولي لا تكفي

وإذا أتم الصبية تعليمهم الأولي كما ترسمه المناهج والبرامج، فمن أشد الخطأ وأشنعه أن تكتفي الدولة بذلك أو تطمئن إلى أنها قد أدت إلى هؤلاء الصبية حقهم، ونهضت بما تفرضه الديمقراطية من حماية أبناء الشعب من الجهل، وتزويدهم بأيسر حظ ممكن من العلم.

قد يقال إن الحفظ في الصغر كالنقش على الحجر، ولكن الحجر إذا تُرك معرضًا لما تنسجه عليه ريح الشمال وريح الجنوب كما يقول الشاعر القديم، كان خليقًا أن تطمس رسومه، وتستخفي معالمه، ويظهر للعين كما كان قبل أن تمسه الأيدي بالنقش، خلوًا من كل رسم، فلا بد إذن من تعهده وتنقيته بين حينٍ وحين، حتى تظل الرسوم بادية واضحة، لا يسترها غبار، ولا يخفيها نسيج الريح.

والذين يشبِّهون نفس الصبي بالحجر الذي يقبل الرسم ويحفظه خليقون أن يمضوا بهذا التشبيه إلى غايته، وألا يطمئنوا إلى مجرد التعليم، كما لا ينبغي الاطمئنان إلى مجرد النقش على الحجر، فإن خطوب الحياة ومشاغلها خليقة أن تنسج على نفس الصبي من الهموم والنسيان مثل ما تنسجه جنوب امرئ القيس وشمأله على ما ترك الأحبة من الرسوم والآثار. فالظفر بشهادة التعليم الأولي لا يتم هذا التعليم ولا يعفي الدولة من تبعاته؛ لأن الصبية خليقون إذا لم نتابعهم بالدرس ولم نتعهدهم بالتعليم بعد خروجهم من المكاتب، أن يجهلوا ما عرفوا وينسوا ما حفظوا، ويرتدوا أميين كما كانوا قبل أن يدخلوا المدرسة.

والواقع أن هؤلاء الصبية ينقسمون بعد خروجهم من المدرسة أقسامًا ثلاثة:

- فريق يمضي في التعليم العام إلى غاياتٍ قريبة أو بعيدة.

- وفريق يمضي إلى التعليم الفني ليتعلم مهنة من المهن يكسب بها القوت.
- وفريق ثالث تتعجلهم الحياة فيعملون مع آبائهم وأقاربهم فيما يعملون فيه من زراعة أو صناعة أو تجارة.

فأما الفريق الأول فلندعه إلى أن نعود إليه حين نتحدث في أمر التعليم العام.

وأما الفريق الثاني فأمره إلى الذين يعنون بتنظيم التعليم الفني الذي لا نقول فيه شيئًا لأنا لا نحسن العلم به ولا القول فيه، ولكنا نستطيع أن نقول إن من الحق على الدولة لهؤلاء الصبية الذين يقصدون إلى التعليم الفني ألا تقصرهم على هذا التعليم، وأن تضيف إليه مقدارًا من الثقافة يترقى في اطراد ما أقام هؤلاء التلاميذ في مدارسهم بحيث إذا خرجوا منها ظافرين بالمهنة التي أرادوا أن يصطفوها كانوا قد أخذوا في الوقت نفسه بحظٍّ حسن من الثقافة التي تباعد بينهم وبين الجهل، وتقارب بينهم وبين المعرفة، وتزيد ما تعلموه في المدارس الأولية رسوخًا في عقولهم، وامتزاجًا بنفوسهم، وتجعلهم شبابًا لا يعملون بأيديهم ليعيشوا فحسب، ولكنهم يعملون بأيديهم وعقولهم وقلوبهم، ويجدون في هذا كله القوة لا على العيش وحده، بل على العيش والاستمتاع باللذات النقية البريئة التي يجب أن يستمتع بها الشباب.

وأما الفريق الثالث الذين لا يستطيعون أن يتجهوا إلى التعليم العام أو إلى التعليم الفني لأن ظروف الحياة تعجلهم عن ذلك، وتضطرهم إلى أن يعملوا ليعيشوا، فمن حقهم على الدولة ألا يجهلوا ما عرفوا، وألا ينسوا ما حفظوا، وألا يقفوا عند هذا الحد الذي انتهت بهم إليه المدرسة الأولية، ومن حقهم على الدولة أن تلائم بين ما يحتاجون إليه من العمل لكسب القوت وبين ما يحتاجون إليه من المضي في أسباب الثقافة إلى حدٍّ ما.

وإنما يتهيأ لهم ذلك إذا نظمت لهم الدولة دروسًا يسيرة مسائية يختلفون إليها بعد الفراغ من أعمالهم، على ألا يكون ذلك إجباريًّا خالصًا كالتعليم الأولي، ولا اختياريًّا خالصًا تُترك فيه لهم الحرية المطلقة، وإنما يكون شيئًا بين ذلك؛ فيه حظ من الحرية، وفيه حظ من الإجبار، وربما كان الترغيب والتشجيع بالمكافآت والمسابقات، وهذه الشهادات التي تغري الشباب، أقوم طريق إلى حثهم على التزيد من هذه الثقافة، والترفع عن هذا الركود العقلي الذي يضطرون إليه إذا لم تفتح الدولة لهم أبواب المعرفة ولم تهيئ لهم سبلها.

والدولة قادرة على أن تجد الوسيلة إلى تمكين هؤلاء الصبية من المضي في الثقافة على مهل، حتى إذا بلغوا سن الشباب لم يكن الأمد بعيدًا بينهم وبين إخوانهم الذين دخلوا المدارس الفنية فتثقفوا فيها بشيءٍ من المعرفة ينمي فيهم ملكة الفهم والحكم والذوق.

وليست الدولة مدينة لهؤلاء الصبية جميعًا بتنمية العقل والذوق والشعور فحسب، بل هي مدينة لهم ولنفسها وللشعب أيضًا بتنمية أجسامهم وترقية حظهم من الرياضة البدنية، وإنما يتأتى لها ذلك إذا شجعت هذه الرياضة على النحو الذي تشجع عليه الثقافة العقلية.

بهذا كله تضمن الدولة للشعب شبابًا صالحين، قادرين على أن يعيشوا أولًا، وعلى ألا يقنعوا بأدنى العيش، بل يرغبون في طيبات الحياة، ويستطيعون أن يبلغوا منها بعض ما يريدون ثانيًا، وعلى أن يفهموا معنى الوطن ويقدروا حقه عليهم ثالثًا، وعلى أن يفهموا هذه الصلة الاجتماعية التي تمكنهم من أن يعايش بعضهم بعضًا، ويزاحم بعضهم بعضًا، في غير مضارةٍ ولا تعمد للشر، ولا قصد إلى الإثم، ولا تورطٍ في الجرائم والسيئات رابعًا، وقادرين أخيرًا على أن يفهموا معنى الإنسانية ويحققوه، ويشعروا بما لهم على الأمم الأجنبية من حقٍّ وما عليهم لها من واجب، قادرين على الجملة على أن يفهموا الحياة وينهضوا بتبعاتها لأنفسهم وأسرهم ووطنهم وللناس جميعًا.

وكل تقصير في شيءٍ من ذلك تتورط فيه الدولة عن عمدٍ أو عن اضطرار يعرضها لأثقل اللوم وأشنعه، ويحملها إثم التفريط في حق الديمقراطية وفي حق الشعب، ويقيم الدليل القاطع على أنها لم تؤدِ ما خُلقت له على وجهه، وهي من أجل ذلك عرضة لأن يسخط عليها الشعب الذي يقيمها بما يبذل من جهد، وما ينفق من مال، وما يتعرض له من التضحية بالأنفس والأرواح، وعرضة لما يترتب على هذا السخط من فساد الأمن، واضطراب النظام، وهذه الثورات الاجتماعية التي إن عرف كيف تبتدئ فليس يعرف كيف تنتهي، ولا عند أي حدٍّ تقف.

خطر التعليم الأولي وأهميته

فليس التعليم الأولي إذَنْ من اليسر والسهولة بحيث نظن، ولكنه معقد أشد التعقيد، يحتاج إلى الملاحظة الدقيقة المتصلة التي تمكن المشرفين عليه من أن يلائموا بينه وبين هذه الحياة الوطنية والإنسانية، التي لا تكاد تستقر حتى تتغير وتنتقل من طورٍ إلى طور بتأثير الظروف التي نعرفها والتي لا نعرفها، فمن الواضح أن حياة الأمم في هذا العصر الحديث لا تكاد تثبت وتطمئن إلا ريثما تدفعها الحاجات المختلفة، وألوان التفكير المتباينة، إلى فنونٍ من التغير والتبدل تختلف سرعة وبطأً باختلاف حظوظ الأمم من الرقي والانحطاط.

وليس من شكٍّ في أن تصور التعليم الأولي أثناء القرن الماضي كان أيسر وأدنى إلى السذاجة منه الآن، فقد كان يمكن أن يكتفي منه بمحو الأمية، وتمكين الصبي من أن يقرأ ويكتب ويحسب، ولكن العقل يرقى من يومٍ إلى يوم وهو كلما رقي أمعن في التفكير، وكلما أمعن في التفكير استكشف كثيرًا من الحقائق المجردة التي كان يجهلها من قبل، وكلما استكشف مقدارًا من هذه الحقائق المجردة تأثرت بها الحياة العملية للناس، فاخترعت أشياء لم تكن، وتعقدت أمور الناس تعقيدًا يزداد من يومٍ إلى يوم، واضطر الناس إلى أن يلائموا بين هذه الحياة التي تتعقد في اطرادٍ وبين ما ينبغي أن يأخذوا أنفسهم به من العلم لينهضوا بما تفرض عليهم من تبعات، وما تلقي على كواهلهم من أثقال.

والتفكير الدقيق في هذه الحقيقة الواضحة خليق بعناية الذين يشرفون على أمور التعليم؛ لأنه يحقق الصلة بين الطبقة الراقية الممتازة من طبقات الشعب وبين هذه الطبقات الأخرى التي نسميها الدهماء، والتي هي مادة الحياة الوطنية وقوامها دائمًا.

فلا ينبغي أن تجعل أمور التعليم الأولي إلى قومٍ متواضعين في الثقافة متوسطين في العلم؛ لأن هؤلاء لا يقدرون على أن يفهموا هذا التعليم، ولا على أن يوجهوه وجهته التي تنبغي له، يمنعهم من ذلك قلة حظهم من العلم، وعجزهم عن أن يحيطوا بما يقتضيه تطور الحياة من تطور التعليم الذي يمكن الناس من الحياة ويعينهم على احتمال أعبائها.

وما أكثر ما نغتر بلفظ التعليم الأولي! نراه سهلًا يسيرًا ومتواضعًا ضئيلًا، فنحسب معناه كلفظه سهلًا يسيرًا ومتواضعًا ضئيلًا، وننسى أن التعليم الأولي هو إعداد كثرة الشعب للحياة من جهة، وتحميل كثرة الشعب تراث الأجيال الماضية من جهةٍ أخرى.

وليس هذا بالشيء اليسير الهين الذي يستطيع أن ينهض به أنصاف المتعلمين، إنما أمر التعليم الأولي خليق أن يكون إلى صفوة الأمة وخلاصة النابهين من علمائها وقادة الرأي فيها، أولئك الذين تتسع عقولهم لا لفهم التطور الوطني الخاص فحسب، بل لفهم التطور العام الذي تخضع له الحضارة الإنسانية كلها.

والخطر على التعليم الأولي من جهل المشرفين عليه أشد جدًّا من الخطر على التعليم العالي إذا لم يكن مديروه ومدبرو أمره من الكفاية وسعة العقول بحيث ينبغي، ذلك أن قصور المشرفين على التعليم العالي يمكن أن تُتقى شروره، وتُجتنب سيئاته؛ لأن الأساتذة الذين يفرغون لهذا التعليم قادرون على أن يصلحوا ما يكون من قصور المدبرين وعجز المديرين، فأما المعلمون الذين ينهضون بالتعليم الأولي فهم أضعف من أن يقاوموا سلطان الرؤساء، وأعجز من أن يصلحوا ما يفسده قصور المشرفين على أمور هذا التعليم، فإذا كان من الحق على الدولة أن تعنى أشد العناية بالمدارس التي تخرج المعلمين، فمن الحق عليها أن تبذل ما تملك من جهدٍ في اختيار الذين تكل إليهم إدارة هذا التعليم الأولي، بحيث تستطيع أن تطمئن إلى أن هذا التعليم لن يقصر عما يطلب إليه، ولن يجمد في طريقه ويصبح أداة صلبة لا حظ لها من المرونة، ولا قدرة لها على التطور ومجاراة الحياة.

التعليم الثانوي والغرض منه

ولندع التعليم الأولي بعد هذه الإشارات التي قد يراها بعض الناس مسرفة في الطول، ونراها نحن مسرفة في الإيجاز، بعيدة عن أن تحيط بما ينبغي أن تحيط به من الخواطر والآراء.

لندع هذا التعليم الأولي ولننتقل إلى مرحلة أخرى من مراحل التعليم، قد عنينا بها منذ أول هذا القرن عناية متصلة، ولكنها مختلفة أشد الاختلاف، مضطربة أعظم الاضطراب، منتهية إلى نتائج أقل ما توصف به أنها لم تُجدِ على البلاد نفعًا، ولم تحقق لها أملًا، ولم تبلغها بما ينبغي لها من الرقي الفكري المعقول، وهي مرحلة التعليم الثانوي.

وأول ما نلاحظه من أمر هذه المرحلة أنها مختلطة أشد الاختلاط في نفوس الذين يشرفون على التعليم عندنا، وفي الحقيقة العملية الواقعة أيضًا، فمتى يبدأ التعليم الثانوي ومتى ينتهي؟

الجواب على ذلك في مصر: إن التعليم الثانوي يبدأ بعد الفراغ من التعليم الابتدائي وينتهي حين يظفر الطالب بالشهادة الثانوية.

ولكن التعليم الابتدائي ما هو؟ وما عسى أن تكون الصلة بينه وبين التعليم الثانوي من جهةٍ وبينه وبين التعليم الأولي من جهةٍ أخرى؟

سؤال لا بد من الوقوف عنده، والتفكير فيه، والانتهاء به إلى جوابٍ مقنع، يطمئن إليه العقل وتقنع به الحاجة الوطنية العامة.

فإذا كان الغرض من التعليم الأولي في بلدٍ ديمقراطي إنما هو تزويد التلميذ بأيسر حظ من المعرفة يمكنه من أن يعرف نفسه وبيئته ووطنه ليكون عضوًا صالحًا في بيئته الاجتماعية، إذا كان الغرض من التعليم الأولي هو إعطاء الفرد مقدارًا من العلم لا يستطيع أن يعيش بدونه في بلدٍ متحضر؛ فإن الغرض من التعليم الثانوي أرقى من هذا جوهرًا،

وأبعد منه مدى؛ لأنه يتجاوز بالتلميذ هذا المقدار اليسير الذي لا بد منه إلى مقدارٍ أرقى ربما استطاع الفرد أن يعيش بدونه، ولكنه إن فعل كان رجلًا من الدهماء، ضئيل الحظ من المعرفة، محدود النصيب من الثقافة، صالحًا لأدنى مراتب العيش، عاجزًا عن أن يرقى بنفسه إلى خير من هذه الحال التي قُسمت لعامة الناس.

والخطأ كل الخطأ أن ننظر إلى التعليم الثانوي على أنه لون من ألوان الترف، وفن من فنوع المتاع الذي يمكن الاستغناء عنه والاكتفاء بما هو دونه.

فليس التعليم الثانوي ترفًا ولا متاعًا، بل ليس التعليم العالي ترفًا ولا متاعًا، بل ليس هناك نوع من التعليم يمكن أن يكون ترفًا أو متاعًا.

وإنما التعليم كله على اختلاف أنواعه وفروعه ضرورة من ضرورات الحياة في أي أمةٍ متحضرة.

إنما يختلف الأمر بين التعليم الثانوي والتعليم الأولي من حيث إن التعليم الأولي ضرورة بالقياس إلى أفراد الشعب جميعًا، لا ينبغي أن يفلت منه واحد من أي طبقة من طبقات الشعب مهما تكن، على حين أن التعليم الثانوي كالتعليم الفني المتوسط ضرورة لجماعات من الشعب لا لأفراد الشعب كافة، وعلى حين أن التعليم العالي والتعليم الفني الخاص ضرورة بالقياس إلى جماعات أخرى أقل من هذه الجماعات عددًا.

فالتعليم الأولي ضرورة لعامة الشعب، والتعليم الثانوي الفني المتوسط ضرورة لأوساط الناس، والتعليم العالي الفني الخاص ضرورة لصفوة الأمة وخلاصتها ولقادة الشعب ومدبري أمره في فروع الحياة كلها على اختلافها وتباينها.

ويجب ألا يُفهم من هذا الترتيب أني أقصد به إلى ترتيب الطبقات؛ فأنا أشد الناس بغضًا لنظام الطبقات، وإنما يتفاوت الناس بكفاياتهم وحظوظهم من الثقافة والعلم والقدرة على الخدمة العامة.

فأبواب التعليم على اختلاف فروعه يجب أن تكون مفتوحة للناس على اختلاف منازلهم.

ومن أيسر الأمور وأشدها ملاءمة لطبائع الأشياء في ظل الديمقراطية أن يرقى أفراد من أشد أبناء الشعب فقرًا إلى حيث يصبحون من صفوة الأمة وقادتها ومدبري أمرها، وشئون مصر تجري والحمد لله على هذا النظام.

وإذَنْ فالتعليم الثانوي هو المرحلة التي ينتهي إليها الصبي إذا فرغ من التعليم الأولي، ثم يسلكها إذا أراد أن يتزيد من الثقافة الخالصة ويتهيأ للتعليم العالي أو التعليم الفني الخاص.

وإذَنْ فأين يقع التعليم الابتدائي بين هذين النوعين من أنواع التعليم؟ أهو آخر التعليم الأولي؟ أهو أول التعليم الثانوي؟ أهو من أجل ذلك صلة بين هاتين المرحلتين من مراحل التعليم؟

يُخيَّل إليَّ أن تاريخنا في هذا العصر الحديث وحده كفيل بالإجابة عن هذه الأسئلة، ووضع هذا الأمر في نصابه، فقد أُنشئ التعليم الحديث عندنا قبل الاحتلال الإنجليزي على نحوٍ منطقي معقول إن صدقتني الذاكرة؛ فأنشئت مدارس يبدأ فيها التلميذ بالأوليات، ثم يتدرج شيئًا فشيئًا حتى يبلغ التعليم الثانوي، ثم يمضي فيه حتى ينتهي إلى غايته؛ أي أُنشئت مدارسنا على نظام المدرسة الفرنسية — الليسيه — ثم كان الاحتلال وكان تغيير النظم المصرية على اختلافها، وكان الغض من أمر التعليم ورده إلى أيسر حظ ممكن وشقه شطرين: أحدهما هذا التعليم الذي نسميه الابتدائي، والآخر التعليم الثانوي. وقد اختلفت على هذين النوعين من التعليم خطوب يعرفها الناس، ولسنا في حاجةٍ إلى تفصيلها، ولم يفكر أولو الأمر في التعليم الأولي إلا في عصرٍ متأخر، ولم يفكروا في تعميمه إلا حين أريدت مقاومة فكرة الجامعة، ولم يفكروا في جعله إلزاميًّا إلا بعد الحرب الكبرى وحين فرضت النهضة الوطنية الأخيرة ذلك فرضًا.

ومعنى هذا كله أن التعليم الابتدائي عندنا أثر من آثار الاحتلال الإنجليزي، فهو طارئ على النظام التعليمي الذي أنشأناه أحرارًا قبل الاحتلال.

ومعنى ذلك أيضًا أن هذا التعليم الابتدائي شيء مضطرب لا يقع في هذه المرحلة ولا في تلك، ولا يستطيع أن يستقل بنفسه، وإنما يجب أن يزول من حيث هو وحدة لها نظام مستقل تُتَوِّجه إجازة مستقلة، وأن يندمج في التعليم الثانوي فيصبح أولى مراحله بعد أن أصبح التعليم الأولي فرضًا على الدولة، تذيعه في جميع طبقات الشعب وتأخذ به المصريين جميعًا بحكم الدستور.

والنتيجة الطبيعية لهذا أن يوضع النظام الذي يلائم بين التعليم الأولي والتعليم الثانوي كما نتصوره ونقترحه، فيصبح من حق المصريين أن يرسلوا أبناءهم إلى مدارس التعليم العام الذي نسميه التعليم الثانوي، وأن يعفيهم ذلك من إرسال أبنائهم إلى مدارس التعليم الأولي الإلزامي؛ لأنهم سيجدون في هذا التعليم العام ما لا بد من أن يتعلمه المصريون جميعًا، فهو من هذه الجهة يغني عن التعليم الأولي.

ومن حق الذين يتمون التعليم الأولي إذا بدا لآبائهم، أو ظهر حسن استعدادهم، أن يتصلوا بالتعليم العام بحيث يُعفون من أوله، ويأخذونه من وسطه، ليمضوا مع إخوانهم فيه إلى نهايته.

ولكن هذه النهاية ما هي؟ يخيل إلى الناس أن الجواب على هذا السؤال يسير أيضًا، بل هو جواب رسمي تلقيه إلينا الدولة بهذه الشهادة الثانوية العامة أو بهذه الشهادة الثانوية الخاصة.

فالتعليم الثانوي الرسمي ينتهي متى ظفر الطالب بالإجازة التي تتيح له دخول الجامعة والمدارس الفنية الخاصة، ولكن واقع الأمر لا يتفق مع هذا النظام، ولا بد من أن نغير واقع الأمر هذا لنلائم بين نظمنا وبين منطق الأشياء.

فحامل الشهادة الثانوية يدخل الجامعة لا ليتصل فيها بالتعليم العالي، بل ليتم تعليمه الثانوي أولًا، ثم يأخذ في التعليم العالي بعد ذلك، فالطلاب يصلون إلى الجامعة ولمَّا يبلغوا حظًّا معقولًا من الثقافة الثانوية، ولمَّا يُهيَّئُوا تهيئةً حسنة لتلقي الدروس العالية، والأخذ في البحث المنتج الخصب، ولا بد للكليات من أن تمسكهم سنة في شيءٍ من التعليم هو بالتعليم الثانوي أشبه وإليه أقرب، وحقه أن يكون في المدارس الثانوية لا في الكليات.

فأنت ترى أنا لسنا غلاة ولا مسرفين، ولسنا عابثين ولا مازحين، إن قلنا إن مصر لا تعرف للتعليم الثانوي بدءًا ولا نهاية.

تبدؤه بعد الشهادة الابتدائية وحقه أن يبدأ قبلها، وتختمه بالشهادة الثانوية وحقه أن يختم بعدها.

والخير كل الخير أن تؤخذ من كليات الجامعة سنة تضاف إلى التعليم الثانوي، وأن يضم إليه هذا التعليم القلق الذي نسميه ابتدائيًّا، فيتحقق من هذا كله شطر من الحياة التعليمية للصبية والشبان يتألف من عشر سنين هي التي نخصصها للتعليم العام، وهي التي يستطيع الشاب بعدها أن يدخل الجامعة، أو المدارس الفنية الخاصة، أو أن يلتمس لنفسه ما أحب وما استطاع من سبل العيش.

وإذَنْ فلا بد من أن يعاد النظر في برامج التعليم العام من هذه الناحية الخاصة، فنأخذه على أنه وحدة لا تنقسم ولا ينفصل بعضها عن بعض؛ أولها البدء بتعلم الكتابة والقراءة وآخرها الظفر بالشهادة الثانوية، وفيما بين ذلك البدء وهذه الغاية تُقسَّم البرامج والمناهج تقسيمًا يعتمد على ما تُوصي به علوم التربية من مراعاة طاقة الصبي واستعداده ونموه الجسمي وتطوره العقلي والخلقي أيضًا.

مشكلات التعليم العام

ولكن هذا التعليم العام كما نتصوره يثير طائفة من المشكلات لا بد من أن نقف عندها، ونفكر فيها، ونلتمس لها ما يتيسر من الحل.

فإلى من يتجه هذا التعليم؟ أيتجه إلى المصريين جميعًا فيستطيع كلٌّ منهم أن يرسل أبناءه إليه إن أراد، لا يحول بينه وبين ذلك حائل ولا تقوم دونه عقبة؟ أم هو يتجه إلى طائفةٍ بعينها من المصريين لا يجوز لأحدٍ غيرها أن يطمع فيه، أو أن يطمح إليه؟ وما عسى أن تكون هذه الطائفة؟ وبماذا يمكن أن تمتاز من بقية المصريين؟

ولنجتهد في أن نسلك إلى الجواب عن هذا السؤال طريقًا منحرفة بعض الشيء، فقد يكون ذلك أيسر وأدنى إلى الغاية، فهذا التعليم يمتاز من التعليم الأولي الإلزامي في جوهره وطبيعته كما يمتاز منه في المدة المقسومة له من حياة المتعلم، وكما يمتاز منه في الغاية التي ينتهي إليها.

فليس الغرض منه تزويد الفرد بما لا بد منه ليعيش في أمة متحضرة، ولكنه يتجاوز هذا الغرض إلى شيءٍ أرقى من ذلك وأسمى، فهو يرتقي في الثقافة إلى حيث يبلغ المعرفة من حيث هي، وإلى حيث يقصد به إلى توسيع العقل وتغذيته بألوانٍ مختلفة من العلم الإنساني قد لا يحتاج إليها الفرد من عامة الناس.

فليس من الضروري أن يعرف أبناء الشعب جميعًا مقدارًا متوسطًا من الطبيعة والرياضة والكيمياء وعلوم الحياة، وليس من الضروري أن يعرف أبناء الشعب جميعًا مقدارًا متوسطًا من تاريخ أوروبا وأمريكا، وليس من الضروري أن يعرف أبناء الشعب جميعًا لغة أجنبية أو لغتين أجنبيتين، بل تستطيع كثرة الشعب أن تعيش عيشتها الهادئة اليومية بغير هذه الألوان من العلم، وإذَنْ فطبيعة هذا التعليم العام مخالفة لطبيعة ذلك التعليم الأولي الإلزامي الذي يجب أن يشارك فيه المصريون جميعًا.

وهذا التعليم العام يهيئ الطلاب لتعليمٍ آخر أرقى منه؛ هو التعليم الجامعي أو التعليم الفني العالي، فهو إذَنْ ينتهي بهم إلى غايةٍ مخالفة للغاية التي يقصد إليها التعليم الأولي، وينشأ عن امتياز هذا التعليم في طبيعته وفي غايته أن تتكلف الدولة له جهودًا أشق وأعنف، ونفقات أكثر وأضخم مما تتكلف للتعليم الأولي؛ فتهيئة المعلم للتعليم العام أدق وأشد تعقيدًا وأكثر نفقة من تهيئة المعلم للتعليم الأولي، وإنشاء المدرسة العامة أعسر من إنشاء المدرسة الأولية؛ فهي تحتاج إلى المعامل المختلفة، وهي تحتاج إلى عددٍ من المعلمين لا تحتاج إلى مثله المدرسة الأولية، وعمل هؤلاء المعلمين فيها أشق وأدق، كما أن إعدادهم لهذا العمل كان أشق وأدق؛ فهم قد بذلوا في الاستعداد لهذا العمل جهودًا طويلة شاقة، وبذلت الدولة في إعدادهم له جهودًا ليست أقل منها مشقة ودقة، وهم قد أنفقوا في هذا الاستعداد مالًا كثيرًا، وأنفقت الدولة في هذا الإعداد مالًا كثيرًا أيضًا.

فواضح جدًّا أن ميزانية الدولة لا تستطيع أن تنهض وحدها بنفقات هذا التعليم العام، وأن الأُسَر التي ترسل أبناءها إليه لا بد من أن تحتمل شيئًا من هذه النفقات.

وإذَنْ فلن يكون هذا التعليم العام إلزاميًّا؛ لأنه لا يتجه، ولا يستطيع أن يتجه، ولا ينبغي أن يتجه، إلى أبناء الشعب جميعًا، وما دام هذا التعليم ليس إلزاميًّا فلن يقدم إلى التلاميذ مجانًا.

وإذَنْ فسيكون مقصورًا على الذين يستطيعون أن يؤدوا أجره من أبناء الشعب؛ أي على أبناء الطبقات الوسطى والطبقات الغنية، ولن تكون الديمقراطية منصفة ولا ملائمة بين ما تستطيع وبين ما يجب عليها، إن مشت مع هذا المنطق الدقيق إلى أبعد آماده، فلم تقدم هذا التعليم إلا للقادرين على أن يؤدوا أجره، ذلك أن هناك منطقًا آخر ليس أقل دقة ولا صدقًا من هذا المنطق الذي عرضناه، فمن حق الفقراء أن يتعلموا، ومن حقهم أن يطمعوا في أكثر مما يعطيهم التعليم الأولي، ومن حقهم أن يطمحوا إلى التعليم العام وإلى التعليم العالي.

ذلك حقهم من جهة، وفيه مصلحة الأمة من جهةٍ أخرى، وفيه تحقيق الديمقراطية نفسها من جهةٍ ثالثة، فحرمان الفقراء لأنهم فقراء أن يتعلموا، وأن يرقوا، وأن يصلحوا أحوالهم، وأن يطمحوا إلى الكمال؛ تقرير لنظام الطبقات، وإيمان بسلطان المال وعبادة لهذا السلطان، وفناء فيه، وليس هذا كله من الديمقراطية الصحيحة في شيء.

فلا بد إذَنْ من أن تُحلَّ هذه المشكلة حلًّا معقولًا، يلائم طاقة الدولة ويلائم حق الفقراء في الرقي، وهذا الحل هو الذي وجدته الديمقراطيات المعتدلة منذ زمنٍ بعيد، وهو أن تأخذ من القادرين أجر هذا التعليم، وأن تحط ثقله عن العاجزين عن أدائه.

ولكن هذا الحل كما نعرضه الآن يظهر يسيرًا وهو في حقيقة الأمر لا يخلو من عسرٍ وتعقيد؛ فالقادرون على أن يؤدوا أجر التعليم تختلف حظوظهم من هذه القدرة؛ فمنهم الأغنياء الذين لا يحسون هذا الأجر إذا أدوه، ومنهم الموسرون الذين يحسون هذا الأجر ولكنهم يستطيعونه، ومنهم العاملون الذين لا يستطيعونه إلا في شيءٍ من المشقة والجهد، يختلف قوة وضعفًا باختلاف أعمالهم وما تغل عليهم من الدخل، وما يحتملون من الواجبات والتكاليف، والعاجزون عن أداء هذا الأجر لا ينبغي أن يطمعوا جميعًا في إرسال أبنائهم إلى هذا التعليم بحجة أن لهم على الديمقراطية أن تعلم أبناءهم وتمهد لهم سبل الرقي.

وإذَنْ فلا بد من أن ينظَّم قبول أبناء العاجزين في مدارس التعليم العام؛ فلا يُقبل منهم إلا الذين يثبت استعدادهم الجيد للانتفاع بهذا التعليم، وإنما يكون ذلك بالمسابقات التي تعقد لهم في أثناء التعليم الأولي أو آخره، على أن تكون هذه المسابقات دقيقة نقية مبرَّأة من العبث والمحاباة.

والشر كل الشر أن تُترك المجانية فوضى، وأن يُقبل أبناء المعسرين بغير نظام، يُكتفى في قبولهم بشهادة هذا، وتزكية ذاك، وتوسط هذا العظيم ورجاء ذلك الكبير، فكل هذا أحرى أن يدفع الدولة إلى الظلم، وما يستتبعه الظلم من فساد الخلق، وإحراج الصدور، وإضاعة ثقة الشعب بعدل السلطان، وحمل الناس على ألا يؤمنوا بالقانون، ولا يرعوا له حرمة ولا ينظروا إليه نظرة الجد والاطمئنان.

ولا بد من أن تُتَّخذ المسابقات الدقيقة النقية وسيلة لإنصاف القادرين حين يجدون المشقة في أداء ما يُطلب إليهم من أجر، فلا تُمنح المجانية للغني ولا للموسر، ولا تُمنح لمن لا يجد جهدًا، ولا يجد إلا جهدًا يسيرًا في الإنفاق على تعليم أبنائه، فإذا بلغنا الذين يطيقون هذا الإنفاق في مشقةٍ وجهد أجرينا بينهم الإنصاف من طريق المسابقات، فأعفينا بعضهم من الأجر كله، وأعفينا بعضهم الآخر من بعض هذا الأجر، وأدرنا هذا الإعفاء نفسه مع قدرتهم على الإنفاق وجودًا وعدمًا كما يقول الفقهاء، فقد يعسر الرجل اليوم ويوسر غدًا، وقد يستطيع هذا العام ويعجز في العام الذي يليه.

والخلاصة لهذا كله أن التعليم العام يجب أن يكون مباحًا للناس جميعًا إذا استطاعوا أن يؤدوا أجره، فإن عجزوا عن ذلك مكنوا من تعليم أبنائهم بشرط أن يكونوا أهلًا للانتفاع به، وأنا أرفض أشد الرفض وأعنفه أن يُقصَر هذا التعليم على طبقة من الناس دون طبقة، أو أن يباح للناس جميعًا في القانون ثم تخلق المصاعب العملية أمام الفقراء والمعدمين

لتضطرهم إلى الاكتفاء بالتعليم الأولي، وتفرض عليهم الجهل وقد كانوا يستطيعون أن يتعلموا، وتلزمهم الخمول وقد كانوا يستطيعون أن ينبهوا.

ويجب أن يستقر في نفوسنا أن الغنى واليسار ليسا مزية أساسية في طبيعة الأغنياء والموسرين تمنحهم من الحقوق ما يحظر على غيرهم من الناس، وأن الفقر والإعدام ليسا عيبًا أساسيًّا في طبيعة الفقراء والمعدمين يحرمهم من الحقوق ما يباح لغيرهم من الناس، وإنما الفقر والغنى عرضان من أعراض الدنيا لا ينبغي أن يكون لهما أثر في تحقيق العدل والمساواة بين الناس، وإذا احتاج الوطن إلى أن يذود أبناؤه عنه غارة العدو، فلن يختص الأغنياء بشرف هذا الدفاع، ولعل حظ الفقراء من هذا الشرف أن يكون أعظم من حظ الأغنياء، ولعل الأغنياء أن يشتروا بالمال سلامة أبنائهم وإعفاءهم من الجندية، فأيهما ينبغي أن يكون آثر إلى الدولة: من يبذل في سبيل الدفاع عن الوطن دراهم ودنانير، أم من يزهق في سبيل هذا الدفاع نفسه، ويريق دمه، ويعرِّض أهله وأبناءه للبؤس والضنك وسوء الحال؟

وقد أحست بعض الديمقراطيات الحديثة إحساسًا قويًّا حق الفقراء في هذا التعليم العام، فجعلت أجره يسيرًا جدًّا، ثم مضت في تيسيره قدمًا حتى أباحته للناس جميعًا، وقدمته إليهم بغير أجر.

وأنا أشير بذلك إلى فرنسا التي جعلت تعمم المجانية في التعليم العام حتى فتحت أبوابه لجميع الذين فتحت لهم أبواب التعليم الأولي، إلا أنهم لا يدفعون إليه كما يدفعون إلى التعليم الأولي بقوة القانون.

وهذا المسلك الذي سلكته الديمقراطية الفرنسية ملائمٌ للحق وملائمٌ لما ينبغي من البر بالفقراء، ولكنه لا يخلو من إسراف؛ فقد أخذت فرنسا نفسها تحسه وتشكو منه، فتكاليف الدولة أثقل من أن تسمح بهذا السخاء، ولا سيما في هذه الأيام التي جنت فيها الإنسانية المتحضرة، وأخذت تنفق في سبيل الحرب، طوعًا أو كرهًا، أموالًا لا نستطيع أن نتصورها إلا في كثيرٍ من الجهد والعناء.

وقد أخذت فرنسا تحس ضررًا آخر لهذه الإباحة المطلقة يأتي من اندفاع الناس إلى هذا التعليم بغير حساب، ومن إقبال كثير من الأسر على إرسال أبنائها إلى مدارسه، دون أن تتبين حسن استعدادهم لتلقي هذا التعليم، والانتفاع به، والنجاح فيه.

ومهما يكن من شيء فإن ديمقراطيتنا الناشئة لم تبلغ بعد من الرقي والإسماح[١] والتسلط على قلوب الناس، أن ننتظر منها تقديم هذا التعليم بغير أجر، ولكن لا أقل من أن تكون سخية به، جادة في نشره، حسنة الاستعداد لتمكين الفقراء منه، إذا ثبت أنهم أهل للمضي فيه.

[١] بل يظهر أنها بلغت منهما حظًّا ما، فقد وافق البرلمان على ما طلبه معالي الأستاذ أحمد نجيب الهلالي باشا من جعل التعليم الابتدائي كله بغير أجر سواء أكان المتعلمون فقراء أم أغنياء، وكل شيء يدل على أن هذا الإسماح سيشمل التعليم الثانوي شيئًا فشيئًا؛ لأن ظروف الحرب دفعت الديمقراطيات الكبرى إلى الطريق التي سلكتها فرنسا من قبل فأصبح التعليم العام كله بالمجان، ومصر سالكة هذه الطريق من غير شك.

هل هناك خطرٌ من التوسع في التعليم العام

على أن بين المصريين الذين يفكرون في شئون التعليم قومًا يكرهون التوسع في التعليم العام، والتوسع في التعليم العالي، لأسبابٍ أخرى غير الغني والفقير، وغير الإيسار والإعسار، وغير التفكير في نظام الطبقات، فقد يقولون إن التوسع في هذا التعليم العام منتهٍ بطبيعة الحال إلى نتائج خطيرة يظهر أننا لا نقدر خطورتها كما ينبغي.

فهؤلاء الشبان الذين يقبلون في المدارس والكليات بغير حساب، ثم يخرجون منها وقد ظفروا بالإجازات والدرجات، ما عسى أن تصنع بهم الدولة؟ إن مناصبها محدودة لا تزداد إلا في بطءٍ شديد جدًّا، وفي فتراتٍ متقطعة، وهؤلاء الشبان يكثرون، ويضخم عددهم في كل عام، وهم لا يقبلون على الأعمال الحرة.

والأعمال الحرة نفسها محدودة، وتوشك أن تضيق بهؤلاء الشبان إذا اطرد توسع الدولة في نشر التعليم العام.

فأمر هؤلاء الشباب صائر إِذَنْ إلى البطالة، والبطالة منتجة للقلق، ثم إلى السخط، ثم إلى اضطراب النظام الاجتماعي، ثم إلى هذه العواقب التي قد لا نتصورها الآن، ولكنها شديدة الخطر على كل حال.

وإِذَنْ فينبغي أن تقتصد الدولة في التعليم العام، وألا تقبل الشبان في المدارس ولا تخرجهم منها إلا بمقدار يلائم حاجتها وحاجة الأعمال الحرة إلى العاملين، ومعنى هذا أن مصر يجب أن تتخذ الجهل أساسًا من أسس سياستها القومية، وألا تزيل هذا الجهل إلا عن عددٍ ضئيل جدًّا من أبنائها في كل عام، وأن تمسك الكثرة من أبنائها في الغفلة والغباء، وفي الخمود والخمول، وفي الضعة والانحطاط، ومعنى ذلك أيضًا أن مصر التي أعفاها الله من نظام الطبقات يجب أن تخلق هذا النظام خلقًا، وتفرضه على نفسها فرضًا، وأن تكوِّن لنفسها أرستقراطية ثقافية تحتكر القيادة والسيادة وأمور الحكم، وتتسلط على

هذه الكثرة الضخمة الجاهلة الغافلة، تسلط القوي على الضعيف، وتتحكم فيها تحكم السيد في العبد.

ومعنى ذلك أيضًا أن مصر التي ارتضت لنفسها النظام الديمقراطي، والحكم الدستوري، والحياة النيابية التي تقوم على الانتخاب العام المباشر، يجب أن تختار بين اثنتين: فإما أن تعدل عن الديمقراطية إلى حكم القلة، فتلغي الانتخاب العام المباشر، وتقصر الحقوق السياسية على هذه الطائفة الضئيلة طائفة المتعلمين الممتازين، وإما أن تبقي الديمقراطية والدستور والحياة النيابية والانتخاب العام المباشر على أن تكون هذه الأشياء كلها مظاهر لا تدل على شيء، وصورًا لا تصور شيئًا، وألفاظًا لا غناء فيها.

فالديمقراطية لا تتفق مع الجهل إلا أن تقوم على الكذب والخداع، والحياة النيابية لا تتفق مع الجهل إلا أن تكون عبثًا وتضليلًا.

إن الذين يريدون أن تصير أمور الشعب إلى الشعب يريدون بطبيعة الحال أن يثقف الشعب حتى يرشد، وحتى يأخذ أموره بحزمٍ وقوة، ويصرفها عن فهمٍ وبصيرة، وحتى يصبح بمأمنٍ من تضليل المضللين له، وتغفل المتغفلين إياه، لا يستجيب لكل ناعق، ولا ينخدع لكل مخادع ولا يُدفع إلى الشر كلما أريد دفعه إلى الشر، ولا يُتخذ أداة لتحقيق أغراض الطامعين، وإرضاء شهوات الساسة، الذين كثيرًا ما يتخذون الشعب الجاهل مطية إلى كثيرٍ من الجرائم والآثام.

ولست أدري أمخطئٌ أنا أم مصيب، ولكني لا أكاد أتصور رجلًا يؤمن بالديمقراطية والدستور، ويحرص على الحياة النيابية الصحيحة وما تستلزمه من الانتخاب العام المباشر، ثم يجمع في قلبٍ واحد وعقل واحد بين هذا الحرص وذلك الإيمان وبين الرغبة في تضييق التعليم العام وقصره على فريقٍ من المصريين دون فريق! فهذان أمران لا يجتمعان في قلبٍ واحد، ولا يتفقان في عقلٍ واحد، وإنما هما مذهبان مختلفان أشد الاختلاف في تصور الشعب وتقديره، وتقدير ما له من حق وما عليه من واجب.

فإما أن نتصور الشعب على أنه سيد نفسه، وعلى أنه مصدر السلطات جميعًا، كما نقرر ذلك في دستورنا المصري، وإذَنْ فلا ينبغي للقانون أن يفرق بين أبناء الشعب، وأن يبيح لبعضهم من أسباب الرقي ووسائل الامتياز والطموح إلى الكمال ما يحظره على بعضهم الآخر.

وإما أن نتصور الشعب على أنه كثرة ضخمة، جاهلة غافلة، وخاضعة خانعة، تسودها طبقة ضئيلة جدًّا من هؤلاء الممتازين بالدم والنسب، أو بالثروة والغنى،

أو بالثقافة والذكاء، وإذَنْ فيجب ألا نخدع أنفسنا، وألا نخدع الناس، وألا نترك الدستور المصري كما هو يقرر المساواة بين المصريين في الحقوق والواجبات، ويقرر أن الأمة مصدر السلطات.

فالسلطات لا تصدر عن الجهل، ولا عن الغفلة، ولا عن الغباء، والسلطات لا تصدر عن الرق، ولا عن الذلة، ولا عن الخنوع، وإنما تصدر السلطات عن النفوس المثقفة المهذبة، الكريمة العزيزة، التي تعرف ما لها فتحرص على الاستمتاع به، وتعرف ما عليها فتحرص على أدائه والنهوض به.

وإنه لمن المضحك حقًّا أن يقال إن الشعب مصدر السلطات، وأن يُظَنَّ أن هذا الكلام يدل على شيءٍ في بلد كثرته جاهلة غافلة، وقلته ذكية مثقفة، هذا مضحك حقًّا! فمن الذي يصدق أن الرجل المثقف المهذب الذي أخذ من العلم ما استطاع، وبلغ من الرقي العقلي ما أراد، ثم نهض بالأعمال العامة في الحكومة أو في البرلمان، من الذي يصدق أن هذا الرجل المثقف الممتاز يؤمن فيما بينه وبين نفسه بأنه يستمد سلطانه الذي يصرف به الأمور العامة من هذا الشعب الجاهل الغافل الذليل، وبأنه مسئول حقًّا أمام هذا الشعب، يؤدي إليه حسابًا دقيقًا عما عمل في أثناء الحكم أو في أثناء النيابة البرلمانية!

كلا! إن هذا الرجل بين اثنتين: فإما أن يكون طيب القلب كريم النفس، رضي الخلق، رقيق الحسن، حي الضمير، وإذَنْ فسيؤثر العدل والنصح للشعب في سيرته حاكمًا أو نائبًا، لا لأنه يؤمن بالشعب أو يحسب له حسابًا، أو يرجو له وقارًا، بل لأنه يؤمن بالعدل في نفسه، ويريد الخير لنفسه، ويخشى الله فيما يأتي وما يدع، ويكره أن يخلو إلى ضميره فلا يطمئن حين يحاسبه هذا الضمير.

وهذا الرجل نادر، نتصوره ونحب أن نتصوره، ولكن الإنسانية لا تظفر به إلا قليلًا بل أقل من القليل، وإما أن يكون رجلًا وصوليًّا يحب نفسه ويؤثرها بالخير، ويخضع عقله وقلبه وضميره وملكاته كلها لإرضاء شهواته وتحقيق أغراضه، وإذَنْ فسيستبد إن وجد القوة، وسيظلم إن مدت له أسباب الظلم، وسيطغى إن هيئت له وسائل الطغيان، فإذا لم تتهيأ له القوة ولم تمد له الأسباب، ولم تتح له الوسائل فسيستبد وسيظلم وسيطغى! ولكنه يصطنع الخداع والتضليل، ويعبث بالعقول والألباب، ويخيل إلى الشعب أنه مؤمن به، مذعن له، ذائد عنه، مدافع عن حقه، وهو في ذلك كله لاعب بالشعب والشعب غافل عن لعبه؛ لأنه لم يثقف، ولم يعلم، ولم يهيأ لمحاسبة الحكام والنواب.

كل هذا ينتهي بنا إلى أن الديمقراطية الصحيحة إذا فرضت المساواة بين أبناء الشعب في الحقوق والواجبات فهي لا تقبل أن يفرق بينهم في حرية التعليم، وأن يُقصَر لون من

ألوان هذا التعليم على جماعة من أبناء الشعب، يخرج منهم القادة والسادة والمدبرون، ومن الحق أن مشكلة البطالة عظيمة الخطر، وأنها أعظم خطرًا مما نظن إلى الآن، ولا سيما حين يضطر إليها الشباب الذين أتموا درسهم في المدارس الثانوية أو في الجامعة.

هذه المشكلة خطر على الأخلاق، وهي خطر على النظام الاجتماعي نفسه؛ لأنها تدفع الشباب الذين لا يجدون عملًا يكسبون منه القوت إلى كثيرٍ من الآثام والموبقات، ولأنها تذيع السخط في نفوس الشباب وتدفعهم إلى بغض النظام الاجتماعي والضيق به، ثم إلى إنكاره والخروج عليه.

كل هذا خطر لا شك فيه، ولكنه لا يعالج بتضييق التعليم، ولا بإنشاء نظام الطبقات، ولا باحتكار العلم لطائفةٍ قليلة وفرض الجهل على كثرة الشعب، وإنما يعالج بإصلاح النظام الاجتماعي نفسه، وجعله قادرًا على أن يتيح لأبناء الوطن جميعًا أن يعيشوا على أرض الوطن، وأن يعيشوا من كدهم وجدهم وعملهم، لا أن يعيش بعضهم على حساب بعض، ولا أن يتكلف بعضهم الجد والكد وألوان العناء لينعم بعضهم الآخر بالبطالة والكسل والفراغ، ولا أن يذوق بعضهم البؤس الذي ليس بعده يؤس، ويشقى بعضهم بالضنك الذي ليس بعده ضنك ليستمتع بعضهم الآخر بهذا النعيم الآثم البغيض الذي يبدد فيه المال، وتمتهن فيه الكرامة، وتبتذل فيه الفضيلة، ويستحيل فيه الإنسان إلى حيوان تقوم حياته كلها على إرضاء الخسيس من الغرائز والشهوات.

لن تُعالَج أزمة البطالة بإكراه الشعب على الجهل، وإنما تُعالَج بفتح أبواب التعليم للشعب على مصاريعها، وبالإسراع في ذلك حتى يرشد الشعب، وحتى يرى ما في حياته من خيرٍ فيستزيد منه، وما في حياته من شرٍّ فيصلحه أو يلغيه.

يجب أن يتعلم الشعب إلى أقصى حدود التعليم، ففي ذلك وحده الوسيلة إلى أن يعرف الشعب مواضع الظلم، وإلى أن يحاسب الشعب هؤلاء الذين يظلمونه ويذلونه ويستأثرون بثمرات عمله وجده، فيردهم إلى الإنصاف والعدل، ويضطرهم إلى أن يؤمنوا بالمساواة قولًا وعملًا، وإلى أن يحققوا المساواة في سيرتهم لا في هذه الألفاظ الجوفاء يضللون الناس بها تضليلًا.

إذا تعلم أبناء الشعب عرفوا ما لهم من حقٍّ في حياتهم الداخلية فلم يسمحوا لقلة مهما تكن أن تظلم الكثرة، وعرفوا ما لهم من حقٍّ في حياتهم الخارجية فلم يسمحوا لدولة مهما تكن أن تظلم مصر وتستذلها. التعليم، والتعليم وحده، على أن يكون صحيحًا مستقيم الأساليب، هو الذي يضمن للمصريين العدل والمساواة فيما بينهم وبين أنفسهم، والعزة والكرامة فيما بينهم وبين الأجنبي.

وبعد، فهل من الحق أن أزمة البطالة قد وجدت في مصر؟ ووجدت بهذه الصورة الحادة المخيفة التي تحمل كثيرًا من المفكرين على أن يضيقوا بنشر التعليم العام، ويودوا لو اقتصد في ذلك؟ أما أن كثيرًا من الشباب مضطرون إلى البطالة والفراغ، ثم مضطرون إلى الفقر والبؤس، فهذا حق واقع لا سبيل إلى إنكاره ولا إلى الشك فيه، وأما أن هذه البطالة ناشئة عن أزمة واقعة بالفعل لا سبيل إلى علاجها، فهذا هو الذي أشك فيه كل الشك.

وأنا واثقٌ كل الثقة بأن بيننا وبين هذه الأزمة آمادًا لا تزال بعيدة، وأعوامًا لا تزال طويلة، إذا أخذنا أمورنا بالحزم والعزم، وآمنا بأننا مستقلون في بلادنا، وبأن الدستور يحقق المساواة فيما بيننا، فما ينبغي أن يضطر الشباب المصريون إلى البطالة على حين يستمتع كثير من الأجانب في ظل مصر بالحياة الناعمة الميسرة التي لا يجدونها ولا يجدون قريبًا منها في أوطانهم.

وأنا أعوذ بالله أن يُظنَّ بي بغض الأجانب أو الإغراء بهم، وإنما أريد أن أسوي بينهم وبين أبناء الوطن، ولم يظلمك من سوَّى بينك وبين نفسه، ونظرة يسيرة إلى معاملة الأجانب في البلاد الأوروبية على اختلافها تكفي لإقناعنا ولإقناع الأجانب أنفسهم بأن من حق الحكومة المصرية، بل من الواجب عليها، ألا تأذن للأجنبي باستغلال أي مرفق من مرافق الحياة المصرية إلا إذا كانت كثرة العاملين في هذا المرفق من المصريين، وما أشك في أننا ما نزال بعيدين عن هذا كل البعد، قد يقال: ولكن الشباب المصريين لا يهيَّئُون تهيئة صالحة للعمل في الشركات والمصارف، وهذه المرافق التي يستعملها الأجانب، فإذا كان هذا فليس معناه أن يضيق التعليم، بل معناه أن يصلح التعليم بها ليهيئ هؤلاء الشباب لمشاركة الأجانب في استغلال المرافق المصرية.

وهل من الحق أن مناصب الدولة نفسها تضيق بالموظفين، وأن الشباب الذين يخرجون من الجامعة والمدارس العالية مضطرون إلى البطالة لأن الدولة لا تجد ما تكلفهم إياه من العمل؟ ربما كان هذا حقًّا، ولكن لأن نظام التوظيف عندنا رديء يحتاج إلى كثيرٍ من الإصلاح، والشيء الذي لا شك فيه أن إعادة النظر في أمر المناصب والموظفين خليقة، إذا أُخذت بالحزم، أن تقتصد للدولة كثيرًا من المال، وأن تفتح للشباب كثيرًا من أبواب العمل، فما أكثر الموظفين الذين يتقاضون الأجور الضخمة ولا يعملون شيئًا، وما أكثر الشباب الذين لا يجدون ما يعملون وهم قادرون على العمل بأيسر الأجر وأقله! وما أكثر المصالح العامة التي تضيع بين نعيم أولئك وبؤس هؤلاء، وكلهم مع ذلك متبطل، ولكن فريقًا منهم ينعم بالبطالة، وفريقًا آخر يجد فيها البؤس والجوع!

وهل من الحق أن الدولة محتاجة إلى هذه الكثرة الضخمة من الموظفين الأجانب الذين يتقاضون منها أجورًا باهظة يكفي قليلٌ منها لدفع البؤس والشقاء عن كثيرٍ من الأسر المصرية؟ اللهم لا، ولكنها العادة من جهة، وبقية من الإيمان بالأجنبي والشك في المصري من جهةٍ أخرى، وأنا مؤمن بأننا محتاجون، وسنحتاج وقتًا طويلًا إلى فريقٍ من الموظفين الأجانب الممتازين، ولكن هذا شيء، وإغداق المال على الأجانب لأنهم أجانب وإبعاد المصريين عن العمل لأنهم مصريون شيء آخر.

وليس لنا أن نمضي في هذا الاستطراد إلى أبعد من هذا الحد، وإنما أردنا أن نبين أن أزمة البطالة للشباب المتعلمين في مصر لم تنشأ عن طبيعة الأشياء، وإنما نشأت عن الإهمال والتقصير، وعن أخذ الأمور بالضعف والوهن والفتور، وهب هذه الأزمة واقعة بالفعل، وهبها ناشئة عن طبيعة الأشياء، فإنها لا تعالج بالجهل الذي يفرض على الشعب؛ لأن الجهل في نفسه شر، ولن يكون الشر علاجًا للشر.

وفي الأرض أممٌ راقية رشيدة قد سبقتنا إلى الرقي والرشد، وقد عرفت قبلنا أزمة البطالة للشباب المتعلمين وغير المتعلمين، وقد عالجتها وما تزال تعالجها، ولكني لا أعرف أمة واحدة فكرت في أن تعالجها بتضييق التعليم، وقصره على فريقٍ من الناس دون فريق.

ولعل قليلًا من البحث والاستقصاء ينتهي بنا إلى أن الأمم الراقية إنما تمضي في نشر التعليم وتيسيره وترقيته، ولكنها تعالج هذه الأزمة بتحقيق الصلة بين التعليم النظري والحياة العملية، وبتنويع التعليم نفسه بحيث لا يُصَب المتعلمون جميعًا في قالبٍ واحد، ولا يصاغون صيغة واحدة، وإنما يتحقق بينهم شيء من التنوع والاختلاف، يدفعهم إلى التنافس، ويمكنهم من الجهاد، ولعله يتيح لهم الابتكار، وهو على كل حال، يعدهم إعدادًا حسنًا للقاء الحياة في غير عجزٍ ولا يأسٍ ولا قنوط.

فمن خطل الرأي إذَنْ أن يُظنَّ أن في تضييق التعليم العام حلًّا لأزمة البطالة، أو تيسيرًا لهذا الحل، أو نفعًا من أي وجهٍ من الوجوه، وإنما يجب أن يكون التعليم العام كاسمه، مباحًا للمصريين جميعًا، يُقبل فيه من استطاع أن يؤدي أجره، ويُيَسَّر أمره للعاجزين عن أداء هذا الأجر على النحو الذي قدمناه.

وجوب مراقبة الدولة للأطفال

ولكن الحق شيء والقدرة على الاستمتاع به شيء آخر، فمن حق الناس جميعًا أن يأكلوا ما يتاح لهم من الطعام، ولكن من الناس من لا يستطيع أن يستمتع بهذا الحق استمتاعًا مطلقًا؛ لأنه لا يجد من صحته ولا من قوته ما يمكنه أن يستمرئ هذا اللون أو ذاك، ومن حق الأطفال المصريين جميعًا أن يُقبلوا في مدارس التعليم العام، ولكن من هؤلاء الأطفال من لا تمكنه قوته من المضي في هذا التعليم؛ لأنه لم يخلق للثقافة الراقية، ولا للحياة التي تقتضيها هذه الثقافة، وإنما خُلق للونٍ آخر من الثقافة اليسيرة وللونٍ آخر من الحياة، لا يأتيه ذلك من فقر أسرته، ولا يأتيه ذلك من مولده ولا من طبقته، وإنما يأتيه ذلك من فطرته ومن طبيعته التي جُبل عليها، وإذا كان من الحق على الدولة الديمقراطية أن تبيح التعليم العام للناس جميعًا فإن من الحق عليها أيضًا أن تنصح لهؤلاء الناس، وأن تراقب أبناءهم الذين تقبلهم في مدارس التعليم العام مراقبةً دقيقة متصلة متنوعة؛ تراقب أجسامهم، وتراقب عقولهم، وتراقب قلوبهم وأخلاقهم، وتراقب ما ينتج عن هذا كله من الاستعداد لأنواع الثقافة وألوان العلم.

تراقب هذا كله في أثناء التعليم الأولي، وفي أول التعليم الثانوي، وتستخلص نتائجه، وتبلغها للأسر، فمن رأت فيه الاستعداد الحسن للمضي في هذا التعليم العام إلى غايته استبقته وشجعته، وشملته بما هو أهل له من العناية والرعاية، ومن رأت فيه قصورًا عن هذا التعليم وفتورًا عن المضي فيه، واستعدادًا آخر لنوعٍ من أنواع التعليم الصناعي أو التجاري أو الزراعي، نصحت لأهله، وأخلصت لهم النصح، في توجيهه إلى ما هو مُيسَّر له.

من الحق على الدولة أن تنهض بهذه المراقبة، حازمة عازمة، ومرشدة ناصحة مخلصة في النصح، دون أن تضار بذلك حرية الأسرة، أو تكرهها على ما لا تحب.

وهي إن فعلت ذلك أدت ما عليها للمواطنين من حق وشاركت الأسرة في تربية أبنائها، وبذلت لها النصح والإرشاد، وكانت حَرِيَّة أن تستبقي للتعليم العام أحق الصبية به، وأصلحهم له، وأقدرهم عليه، وهي بهذه المراقبة نفسها تجعل المدرسة معملًا تجريبيًّا للتربية، وترد إلى كلمة التربية معناها الصحيح، وتبرئ المعلم من أن يكون أداة لإفراغ العلم في عقل التلميذ، وتجعله مربيًا للصبي، ومرشدًا لأسرته، وصلة بين الشعب والدولة بأدق ما لهذه الكلمات من معاني.

وقد أخذت وزارة التربية الوطنية في فرنسا تسلك هذه الطريق منذ حين، والظاهر أن التجربة قد نجحت نجاحًا مُرضيًا، فأخذت فرنسا في وضع ما ينظمها من القوانين، فما يمنعنا أن نسلك هذه الطريق، فقد يكون في سلوكها، بل سيكون في سلوكها ترفيه على التعليم العام من جهةٍ، وترفيه على المتعلمين من جهةٍ أخرى.

ازدحام المدارس بالتلاميذ يضعف العناية بهم

ولكن سلوك هذه الطريق رهين بشرطٍ أساسي قد فطنت وزارة المعارف لضرورته منذ حين، وألح فيه وجهر بالدعوة إليه أحد الممتازين من وزراء المعارف وهو الأستاذ أحمد نجيب الهلالي باشا في تقريره القيم الذي نشره حين كان وزيرًا للمعارف للمرة الأولى، كما ألح فيه وجهر به صاحب السعادة الدكتور حافظ عفيفي باشا في كتابه القيم الذي نشره هذا العام «على هامش السياسة: بعض مسائلنا القومية»، وهو ألا تكتظ المدارس بالطلاب.

ومن الحق أن هذين المفكرين حين ألحا في تحقيق هذا الشرط، وطلبا ألا تزدحم المدارس، لم يفكرا في هذا النحو الذي نتجه إليه تفكيرًا خاصًّا دقيقًا، وإنما فكر أولهما في أن ازدحام المدارس بالطلاب يحول بين النظار وبين المراقبة العادية لهم، ويحول بين المعلمين وبين الفراغ لتلاميذهم، وبينهم وما يستحقون من العناية في أثناء الدرس، وفي تصحيح الكراسات؛ أي أنه فكر في أن ازدحام المدارس بالتلاميذ يقوم عقبة عسيرة دون التعليم المنتج الصحيح.

وأما الثاني فقد فكر في هذا كله، وفكر في ناحية اجتماعية أخرى لها خطرها العظيم؛ وهي أن توسُّع الحكومة في إنشاء المدارس الابتدائية يفرض على المدارس الثانوية القائمة أن تقبل عددًا من التلاميذ لا تتسع له، كما أن توسع الحكومة في إنشاء المدارس الثانوية يفرض على الجامعة ومعاهد التعليم العالي أن تقبل عددًا من الطلاب لا تتسع له، فإن لم تقبل المدارس الثانوية كل من يتقدم لها من التلاميذ، وإن لم تقبل المعاهد العالية كل من يتقدم لها من الطلاب، قطعت طريق التعليم على الصبية والشباب، وفرضت عليهم

البطالة فرضًا، وعطلت ملكات واستعدادات كانت خليقة أن تؤتي أطيب الثمر وأقومه، واندس السخط إلى نفوس الأُسر التي يُرَد أبناؤها عن المدارس والمعاهد، وظهرت الشكوى، وكثر التبرم، واشتد الضغط على وزارة المعارف من جهة، وعلى الجامعة من جهةٍ أخرى، وربما اشتد الضغط على رئيس الوزراء نفسه، وعلى أعضاء البرلمان شيوخًا ونوابًا، وربما استحال الأمر إلى مسألة سياسية عظيمة الخطر، واضطر الحكومة نفسها إلى أن تلح على المدارس والجامعة في قبول التلاميذ والطلاب لتخلص من الإلحاح والشكوى، ولترضي الجمهور الساخط، ولتكفل لنفسها من رضا الجمهور وإذاعة الصحف ما يقويها إن كانت ضعيفة، ويزيدها قوة وأيدًا إن كانت متمكنة من مراكزها، مطمئنة إلى سيطرتها على الحكم.

وليس من شكٍّ في أن هذين المفكرين قد وُفِّقا إلى الصواب كله فيما فكرا فيه؛ فإن ازدحام المدارس بالتلاميذ لا يلائم ما نلح فيه أشد الإلحاح على المعلمين والنظار من وجوب العناية بالتلاميذ فردًا فردًا، وتتبعهم واحدًا واحدًا، فيما يتلقون من درس، وما يعدون من واجبات في البيت وفي المدرسة.

وإذا جاز أن يُلقى درس في التاريخ السياسي أو الأدبي على عدد عظيم من المستمعين على أن يحصِّل كل واحد ما يستطيع تحصيله مما سمع؛ فإن ذلك مستحيل استحالة تامة في اللغات، وفي العلوم التجريبية، وما يشبهها من مواد الدرس؛ لأن هذه المواد لا تُعلَّم للجماعات، وإنما تُعلَّم للأفراد؛ أي أن المعلم مضطر إلى أن يتجه إلى التلميذ من حيث هو فرد ليتحقق أنه انتفع بدرس اللغة، وفقه ما سمع وما رأى من درس الطبيعة والكيمياء، بل هذا مستحيل بالقياس إلى درس التاريخ نفسه في المدارس الثانوية، فالتعليم كله في هذه المدارس يجب أن يتجه إلى الفرد لا إلى الجماعة، وإلى التلميذ لا إلى الفصل؛ لأن الصبي في هذه المدارس لم يبلغ بعدُ من القوة والنضج أن يعتمد على نفسه اعتمادًا تامًّا، وأن يستغني بجده الخاص عن تعهد المعلم له بالنصيحة والتقويم والإرشاد.

فكثرة التلاميذ في الفصل خطر عظيم على صلاح التعليم، وحائل عظيم دون انتفاع التلميذ به وفراغ المعلم له، وكذلك إكراه المدارس والمعاهد على أن تقبل التلاميذ والطلاب إرضاءً للحكومة، أو اتقاءً لسخط الجمهور، أو تجنبًا لتضييع مستقبل الصبية والشباب وفرض البطالة عليهم، خطر أي خطر؛ لأنه يحول المدارس والمعاهد عن وجهتها التعليمية الخالصة إلى وجهة أخرى ينبغي أن تتجنبها كل التجنب؛ فهو يجعلها أدوات سياسية ووسائل للإذاعة ونشر الدعوة وتملق الجمهور، وهو خليق أن يفتح للوزراء وكبار الموظفين

في وزارة المعارف أبوابًا قد تنفع أشخاصهم ولكنها تضر المصلحة العامة من غير شك، فقد يستطيع هذا الوزير وذاك الموظف الكبير أن يفخرا بأنهما قبلا في المدارس والمعاهد أضخم عدد ممكن من الصبية والشباب، وقد يستتبع هذا فصولًا طوالًا في الصحف السيارة ملؤها الحمد والثناء والتقريظ، ولكن هذا كله شيء ومصلحة التعليم وانتفاع المتعلمين به شيء آخر.

وقد رأيت مما قدمنا أننا نبغض تضييق التعليم العام أشد البغض، وننكره أشد الإنكار، ونلح في أن تُفتح أبواب المدارس العامة على مصاريعها للمصريين جميعًا، ولكن يجب أن يُفهم أننا حين ندعو إلى إباحة التعليم العام للمصريين جميعًا نريد أن يكون هذا التعليم صالحًا مصلحًا، وخصبًا منتجًا.

نحن لا نريد أن يُقبَل الصبية والشبان في المدارس والمعاهد بغير حساب كلما تقدموا إليها، وإنما نريد أن تنشئ الدولة من المدارس والمعاهد ما يمكنها من قبول الصبية والشبان كلما تقدموا إليها.

ليس يرضينا أن يكون في هذه المدرسة ألف من التلاميذ على حين أنها لا تستطيع أن تعلم تعليمًا صالحًا إلا نصف الألف، وليس يرضينا أن تقبل هذه المدرسة نصف الألف وأن يُردَّ النصف الآخر إلى البطالة والضياع، وإنما نريد ألا تقبل المدرسة من التلاميذ فوق طاقتها من جهة، وألا يُردَّ طالب العلم عن العلم من جهةٍ أخرى، نريد ألا تكلف المدارس فوق ما تطيق، وأن تنشأ المدارس كلما كثر الإقبال على التعليم العام، واشتدت رغبة الناس فيه.

وقد يقال إن الطاقة المالية للدولة وما تنهض به من التبعات الأخرى التي لا تتصل بالتعليم، وحاجة الدفاع الوطني التي تقوى وتشتد ويكثر استهلاكها للنفقات من يومٍ إلى يوم، كل ذلك قد لا يمكن الدولة من إرضاء حاجة الناس إلى العلم، وإنشاء ما يحتاجون إليه من المدارس والمعاهد.

قد يقال هذا، بل هو يقال ويكرر كل وقت، ولكنه لا يقنعنا، ولا يردنا عما نلح فيه من وجوب إرضاء حاجة الشعب إلى التعليم العام.

وأول ما يجب أن نلاحظه، ونحب أن يفهمه المشرفون على الأمر في مصر، أن التعليم ليس ترفًا، وإنما هو حاجة من حاجات الحياة، وضرورة من ضروراتها، فإذا طالبنا بإذاعته ونشره، فلسنا نطالب بالترفيه على الشعب، ولا تمكينه من تحصيل لذة يمكن أن يصبر عنها أو يزهد فيها، وإنما نطالب بأن يتاح للشعب أيسر حقوقه ويُؤدَّى إليه أقل ما هو أهل له من العناية.

وليست حاجة الشعب إلى التعليم الصالح بأقل من حاجته إلى الدفاع الوطني المتين، فالشعب ليس معرضًا للخطر الذي يأتيه من خارج حين يغير عليه الأجنبي الطامع فحسب، ولكنه معرض للخطر الذي يأتيه من داخل حين يفتك الجهل بأخلاقه ومرافقه، ويجعله عبدًا للأجنبي المتفوق عليه في العلم، وليس يغني عن مصر ولا يكفل لها استقلالها الصحيح أن يكون لها جيش قوي عزيز يحمي حوزتها ويذود عن حدودها إذا كان وراء هذا الجيش ومن دون هذه الحدود شعب جاهل غافل، لا يستطيع أن يستغل أرضه، ولا أن يستثمر مصادر ثروته، ولا أن يستقل بتدبير مرافقه، ولا أن يفرض احترامه على الأجنبي بمشاركته في تنمية الحضارة الإنسانية، بما ينتج في العلم والفلسفة وفي الأدب والفن من الآثار.

لا بد إذَنْ من نشر التعليم العام من جهة إلى أقصى حدود النشر، ولا بد من حماية المدارس والمعاهد من هذا الازدحام الشنيع الذي يفسد التعليم إفسادًا، ولا بد من أن تدبر الدولة ما يحتاج إليه ذلك من المال، كما تدبر ما يحتاج إليه الدفاع الوطني من المال، وتدبير هذا المال ليس مستحيلًا، بل ليس عسيرًا في حياتنا الواقعة التي نحياها الآن؛ فأمام الدولة أبواب من الإسراف يجب أن تُغلَق وأن تُردَّ غلتها على التعليم والدفاع الوطني، وأمام الدولة أبواب من الاقتصاد يجب أن تُفتَح وأن تُردَّ غلتها على التعليم والدفاع الوطني. وسكان مصر لم يؤدوا بعدُ إلى الدولة ما يستطيعون أداءه من الضرائب، وليس من حقهم أن يمانعوا في أن تفرض عليهم الضرائب الجديدة حين تدعو إلى ذلك حاجة التعليم وحاجة الدفاع، وليس من الضروري أن تغل أرض فلان أو تجارة فلان عليهما عشرة آلاف أو عشرين ألفًا من الجنيهات في العام ويبقى الشعب جاهلًا غافلًا معرضًا لغارة الأجنبي، بل من الممكن، بل من الواجب، أن ينقص هذا الدخل بمقدار ما تحتاج إليه المصلحة الوطنية العامة، وأيسر المقارنة بين ما يدفعه سكان مصر من الضرائب وما يدفعه سكان البلاد الأوروبية الراقية، يقنعنا بأن النظام الاجتماعي في مصر شديد الحاجة إلى الإصلاح والتقويم، وبأن سكان مصر لم يعرفوا بعدُ ما تقتضيه الحضارة، وما يفرضه الاستقلال من التبعات.

ولا بد من أن يشعر القادرون على دفع الضرائب شعورًا دقيقًا عميقًا، يمتزج بنفوسهم، ويجري في عروقهم مع دمائهم، بأن ما يؤدون من الضرائب للدولة لا يُؤخذ منهم ليُنفَق على غيرهم، وإنما يُؤخَذ منهم ليُنفَق عليهم؛ فهم يستفيدون كلما ارتقت مرافق الحياة في مصر، وهم يستفيدون كلما انتشر التعليم في طبقات الشعب، وهم يستفيدون

كلما أمن الوطن غارة الأجنبي واقتحام الحدود. والخير كل الخير أن يفهم الأغنياء ودافعو الضرائب هذه الحقائق الأولية في سهولةٍ ويسر منذ الآن، قبل أن يأتي يوم ثقيل بغيض تُكرِههم فيه الضرورة على فهمها إكراهًا.

فقد اتصلنا بأوروبا أشد الاتصال، ونحن سائرون على آثارها وخاضعون لما خضعت له، ومضطرون لما اضطرت إليه، وقد ذاعت في أقطار الأرض كلها، وفي الأقطار المتحضرة منها بنوعٍ خاص، حقوق الإنسان، ومنها الحرية والعدل والمساواة، وقد ذاقت الشعوب طعم هذه الحقوق فاستلذته، وطمعت في الاستزادة من هذه الحقوق، ومضى كثير منها في ذلك إلى آمادٍ بعيدة، فالخير أن ندبر التطور بأنفسنا، وأن نسعى إليه طائعين، قبل أن نُدفع إليه كارهين، والخير إذَنْ أن ندبر للشعب ما يحتاج إليه من المال ليتعلم، وما يحتاج إليه من المال ليصح ويستمتع بالحياة التي تليق بالإنسان، وما يحتاج إليه من المال ليدافع عن وجوده واستقلاله.

الخير أن ندبر كل هذا المال، وإن اضطرنا ذلك إلى أن نشق على أنفسنا إن كنا من أوساط الناس، أو أن ننزل عن فضل من ثروتنا إن كنا من أصحاب الثراء.

ونعود من هذا الاستطراد الذي لم يكن منه بد إلى الموضوع الذي بدأنا الحديث فيه، وهو أن التعليم العام يجب أن يُنشَر إلى أقصى حدود النشر، وأن مدارسه يجب أن تُحمى من الازدحام بالتلاميذ لما رآه الأستاذ نجيب الهلالي باشا من إفساد هذا الازدحام للتعليم، ولما رآه الدكتور حافظ عفيفي باشا من الأثر السيئ لهذا الازدحام في حياتنا الاجتماعية من جهة، وفي طبيعة التعليم من جهة أخرى، ثم لتحقيق الفكرة التي صورناها في الفصل السابق: فكرة المراقبة الدقيقة المتصلة للتلاميذ فردًا فردًا، بحيث تستطيع المدرسة أن تبلو فطرة التلميذ وملكاته واستعداده، وأن توجهه بالنصح والإرشاد له ولأسرته إلى ما هو ميسر له من ألوان التعليم وضروب النشاط.

هذه المراقبة الدقيقة المتصلة لا تلائم ازدحام المدرسة بالفصول، ولا ازدحام الفصل بالتلاميذ، فسيطلب إلى المعلم أن يراقب تلاميذه واحدًا واحدًا، وأن يتخذ لنفسه سجلًا يثبت الملاحظات التي تنتجها هذه المراقبة، وواضح أن ذلك لا يستقيم له إذا ازدحم الفصل عليه بالتلاميذ.

وسيضطر المعلم بحكم هذه المراقبة إلى أن يتصل ببعض تلاميذه اتصالًا دقيقًا حين يمتازون بالقوة أو بالضعف، فيسمع منهم، ويتحدث إليهم، ويسجل نتائج هذا كله، فسيكون المعلم مؤدِّبًا بالمعنى القديم، يجمع بين التربية والتعليم، وإذا كان هذا لا يستقيم

له إذا ازدحم عليه الفصل بالتلاميذ، فأمر المدرسة لن يستقيم للناظر إذا ازدحمت عليه بالفصول كما لاحظ الأستاذ نجيب الهلالي باشا، ذلك أنه سيضطر إلى أن يلاحظ في دقة ما يرفعه إليه المعلمون من نتائج مراقبتهم، وسيضطر إلى أن يمتحن هذه النتائج فيتصل ببعض التلاميذ الذين يمتازون بالقوة أو الضعف، وسيضطر بعد ذلك إلى أن يكون صلة بين المعلمين وبين الأسر، فإذا لاحظنا أن ناظر المدرسة بمقتضى هذا النظام سيكون مربيًا ومعلمًا بإشرافه على التربية والتعليم في مدرسته، وسيكون بعد هذا كله مديرًا بإشرافه على الناحية المادية من حياة المدرسة، وبتحقيق الصلة بينها وبين وزارة المعارف، إذا لاحظنا هذا كله، اقتنعنا بأن ازدحام المدرسة بالتلاميذ شر على التربية وشر على التعليم وشر على الإدارة، والخير كل الخير ألا يفرض على المعلمين وناظر المدرسة فوق ما يطيقون …

وأنا أعلم أن النظار والمعلمين مسئولون إلى حدٍّ ما عما نضيق به من فساد التعليم الثانوي، وسأعرض لهذا في موضعٍ آخر من هذا الحديث، ولكني أعتقد أننا نسرف إسرافًا شديدًا في لوم النظار والمعلمين، وفي تحميلهم ما نحملهم من التبعات؛ فالله لا يكلف نفسًا إلا وسعها، والطاقة الإنسانية محدودة، فما ينبغي أن نفرض على المعلم أن يكون معلمًا ومربيًا للمئات من التلاميذ، ثم نطلب إليه أن يؤدي ذلك على أكمل وجه وأحسنه، وقديمًا قال الحكماء: إذا أردت أن تُطاع فاطلب ما يُستطاع.

حُقوق المُعلم والثقة به

وإذا طلبت إلى المعلم أن يكون مؤدِّبًا بالمعنى القديم، فلا يقصر جهده على صب العلم في رأس التلميذ، وإنما يربيه ويثقف عقله ويقوم نفسه، ويهيئه تهيئة صالحة للحياة العملية من جهة، وللرقي العقلي من جهةٍ أخرى، فأول ما يجب عليك لهذا المؤدِّب أن تثق به، وتطمئن إليه، وتشعره بتلك الثقة وهذا الاطمئنان.

فإن أنت لم تفعل ذلك وأبيت إلا أن تندس بين المعلم وتلميذه، وأن تشعر المعلم في كل لحظة بأنك من ورائه تقيد أنفاسه وتحصي عليه الكبيرة والصغيرة، لأفسدت عليه أمره في جميع الوجوه، أفسدت عليه رأيه فيك قبل كل شيء، فلم ينظر إليك على أنك شريكه ومعاونه على مهمة التربية والتعليم، وإنما ينظر إليك على أنك حاكم مسيطر تدفع إليه أجرًا وتتقاضاه عملًا، فصانعك وخادعك، وقامت التهمة بينك وبينه مقام الثقة، وقام الخوف والشك بينك وبينه مقام الأمن واليقين، وأفسدت عليه رأيه في التلميذ، فلم ينظر إليه على أنه أمانة قد اؤتمن عليها، ووديعة كُلِّف حمايتها وحياطتها، وفرد من أفراد الشعب قد كُلِّف تربيته وتنميته وتعهده بالرعاية والعناية حتى ينمو ويزكو ويصير رجلًا، وإنما ينظر إليه على أنه مادة للعمل الذي يعيش منه، وموضوع للنشاط الذي يكسب منه القوت، فيعامله معاملة المادة الجامدة الهامدة، لا معاملة الكائن الحي، ولا معاملة الإنسان الناطق، ويصوغ لك هذه المادة كما تحب أنت أن تكون، لا كما يحب هو أن تكون ولا كما ينبغي أن تكون، ويصبح المعلم آلة من الآلات، وأداة من الأدوات في هذا المصنع العقيم السخيف الذي نسميه المدرسة، والذي تصنع فيه الدولة أبناء الشعب على مثالٍ واحد، وتصوغهم على صورةٍ واحدة، وتخرجهم بعد ذلك أفواجًا كما يخرج المصنع ما يخرجه من المصنوعات.

نعم، يصبح المعلم أداة، وتصبح المدرسة مصنعًا، ويصبح التلاميذ مادة، ويفقد التعليم والتربية أخص ما يحتاجان إليه من المقومات وهو الحياة والحب والنشاط والطموح.

ثم أفسدت عليه رأيه في نفسه آخر الأمر، فلم ينظر إلى نفسه على أنه وكيل الشعب وأمينه على تكوين الشباب وتنشيء الأجيال المقبلة على خير ما يكون الشباب وتنشأ الأجيال، وإنما ينظر إلى نفسه على أنه موظف أجير، يقبض في آخر الشهر مقدارًا من المال، ويؤدي حسابًا عسيرًا عن العمل الذي قبض من أجله هذا المال، يؤديه في كل يوم إلى الناظر، ويؤديه في كل أسبوع إلى المفتش، ويؤديه آخر العام إلى الوزارة حين تظهر نتيجة الامتحان.

وبعض هذا يكفي ليفقد المعلم ثقته بنفسه، وحبه لمهنته، وإيمانه بكرامة هذه المهنة، ولينظر المعلم إلى التعليم والتربية على أنهما مصدر يغل عليه القوت لا أكثر ولا أقل!

وإذَنْ فحسبه أن يكسب قوته من هذا المصدر على أي نحوٍ من الأنحاء، قد فقد حبه للتلميذ فهو لا يحفل به، وفقد نصحه للرئيس فهو لا يطمئن إليه، وفقد ثقته بنفسه فهو لا يعتد بكرامته، وإنما يكتفي من الحياة بالحياة، لا يطمح إلى المثل الأعلى لنفسه ولا لتلميذه ولا لأمته، ومتى رأيت آلة من الآلات، أو أداة من الأدوات تطمح إلى المثل الأعلى أو تفكر فيه؟!

أكبر الظن أن وزارة المعارف في مصر لا تفكر في شيءٍ من هذا ولا تقف عنده، وأكبر الظن أنها لا تريد بالمعلمين شرًّا، ولا تتصورهم عن عمدٍ على هذا النحو الذي بسطناه آنفًا، ولكنها مع ذلك تنتهي بهم إلى هذا الوضع السيئ، وتضطرهم إلى هذه الحال المنكرة، وتلومهم بعد ذلك أشنع اللوم على فساد التعليم وضعف المتعلمين.

لا تستطيع وزارة المعارف أن تقول وهي جادة إنها تثق بالمعلمين ثقة صحيحة قوامها الأمن والاطمئنان، فالتفتيش على النحو الذي هو عليه دليل ناطق على أن وزارة المعارف لا تطمئن إلى المعلم، والامتحان على النحو الذي هو عليه دليل ناطق على أن وزارة المعارف لا تثق بالمعلم، ولست أعرض هنا لما يتقاضى المعلم من مرتب، وما يقدر له من درجة، فهذه قصة أخرى لا أريد أن أقف عندها في هذا الحديث أو في هذا الفصل على أقل تقدير، إنما أريد أن أقف عند الصلة التي يجب أن تكون بين المعلم والمتعلم، والصلة التي يجب أن تكون بين المعلم والدولة التي ائتمنته على التعليم، فقوام هذين النوعين من الصلة يجب أن يكون الحب والثقة والتعاون والاحترام.

يجب أن يكون الحب الذي يملأ نفس المعلم لتلميذه، ونفس التلميذ لمعلمه، والثقة التي تملأ نفس المعلم بالدولة ونفس الدولة بالمعلم، والاحترام الذي يجب أن يكون شائعًا بين هؤلاء جميعًا، والشيء الذي لا شك فيه، والذي يعرفه كل واحد منا ويتحدث به إلى نفسه إذا خلا إليها وإلى أصدقائه إذا أمن الرقيب، هو أنه لو كُشف عن نفوس المعلمين والمتعلمين والمشرفين على التعليم لرأينا فيها شرًّا عظيمًا، شرًّا مخيفًا يملأ القلوب فزعًا وإشفاقًا، لو كشف عن نفوس المعلمين والمتعلمين والمشرفين على التعليم لرأينا فيها شكًّا وريبًا وبغضًا وازدراء وخوفًا وإشفاقًا، ولتساءلنا بعد ذلك على أي شر ونكر نريد أن نقيم بناء الجيل الجديد؟

أواثق أنت بأن التلميذ يحب المعلم ويحترمه، ويتحدث عنه إلى أترابه حديث الحب والإعجاب والاحترام؟ أواثق أنت بأن المعلم يحب المفتش ويطمئن إليه ويتحدث عنه إلى زملائه حديث الثقة والأمن؟ أواثق أنت بأن المفتش يحب مراقبة التعليم التي يتبعها ويتحدث عن المراقب وأعوانه وعن كبار الموظفين في الديوان حديث الآمن المطمئن.

أما أنا فواثقٌ بما يناقض هذا كله أشد المناقضة؛ لأني رأيته وسمعته وظهرت عليه فيما كان من صلةٍ يومية بيني وبين المعلمين والمتعلمين والمشرفين على التعليم في أثناء عشرين عامًا أو ما يقرب من عشرين عامًا، وسيقرأ رجال التعليم هذا الكلام فيضيقون به ويلومونني فيه، لا لأنهم ينكرونه إذا خلوا إلى أنفسهم، بل لأنهم يشفقون منه أشد الإشفاق، ومتى استطاع الناس أن يواجهوا الحق دون أن يشفقوا منه أشد الإشفاق؟!

ومن أجل هذا كله كانت في مصر ظاهرة خطرة أشد الخطر، مناقضة لطبيعة الأشياء أشد المناقضة، وهي أن وزارة التربية والتعليم عندنا ليست هي الملجأ للمثل الأعلى في الأخلاق، وما يجب أن يكون بين الناس من حسن الصلة وارتفاع العلاقات عن الصغائر والدنيات.

ولست أقول شيئًا جديدًا، ولا أنتظر أن يخالفني أحد فيما أقول إذا قررت ما يقرره الناس جميعًا في مصر من أننا لا نعرف وزارة من وزارات الدولة المصرية يشتد فيها التنافس البغيض بين الموظفين، ويشتد فيها ما يتبع هذا التنافس من التباغض والتحاسد، ومن الكيد والمكر، ومن الارتياب بكل شيءٍ وبكل إنسان، وسوء الظن بكل شيءٍ وبكل إنسان، كوزارة المعارف.

فيها تجد ما شئت وما لم تشأ من مكر الصديق بالصديق، وكيد الزميل للزميل، وتوقع الشر من كل مصدر، والتماس الخير من كل مصدر، وفيها تجد التنافس بين

الطبقات، والتنافس بين الأفراد، والتنافس بين الطوائف؛ فالمعلمون ينكرون المفتشين، والمفتشون ينكرون المعلمين كما ينكرون كبار الموظفين، وكبار الموظفين ينكرون أولئك وهؤلاء، وكل طبقة من هذه الطبقات ينكر بعضها بعضًا، ويشفق بعضها من بعض، ويتربص بعضها ببعض الدوائر، ويتمنى بعضها لبعض المكروه، والذين خرجوا من دار العلوم ينكرون الذين خرجوا من مدرسة المعلمين العليا، وأولئك وهؤلاء ينكرون هذه الطائفة الضئيلة التي خرجت من الجامعة ومعهد التربية وجعلت تتسلل إلى وزارة المعارف شيئًا فشيئًا.

وأغرب شيء في وزارة التربية والتعليم أنها بعيدة كل البعد عن أن تعرف لنفسها شخصية ممتازة، وهي من أجل ذلك بعيدة كل البعد عن أن يعرف الناس لها هذه الشخصية الممتازة، هي أشد الوزارات مرونة فيما يجب ألا تكون فيه مرونة ما، أخص أعمالها فنية خالصة يجب أن يصدر فيها الموظفون المسئولون عن رأي مستقل تكون بعد البحث والدرس والاقتناع، ولكنك لا تكاد تعرف لوزارة المعارف رأيًا مستقرًّا في مسألة من المسائل الفنية الخطيرة أو الهينة، وإنما هي تعرف ما يعرف الوزير، وتنكر ما ينكر الوزير، ولما كان الوزراء عندنا رجالًا سياسيين كشأنهم في كل البلاد الديمقراطية، فهم يتغيرون بتغير الظروف السياسية، فقد أصبحت وزارة المعارف مرآة صافية، أو قل: مرآة كدرة للحياة السياسية في مصر، ولها في كل يوم رأي إذا تغير الوزير، في كل يوم، أو إذا اقتضت ظروف السياسة أن يغير الوزير رأيه في مسألة من المسائل، وقد تعودنا أن نلوم وزراء المعارف في هذا التقلب المنكر الذي تضطرب فيه وزارة التربية والتعليم، وصوَّر الدكتور حافظ عفيفي باشا هذا اللوم تصويرًا مؤلمًا في كتابه «على هامش السياسة»، فنحن نلاحظ أن الوزراء يتعاقبون، فلا يكاد أحدهم يستقر في مكتبه حتى يلغي ما أقره سلفه، ويستأنف نظامًا جديدًا، ثم يمضي لشأنه ويخلفه وزير آخر، فيلغي هذا النظام ويستأنف نظامًا جديدًا.

وقد يكون هذا حقًّا من بعض الوجوه وبالقياس إلى بعض الوزراء، ولكن الشيء الذي لا شك فيه أن الفنيين في وزارة المعارف — إن كان فيها فنيون — هم المسئولون قبل الوزراء عن هذا الاضطراب، فلو أنهم كونوا لأنفسهم آراء فنية، واقتنعوا بها، وثبتوا عليها، ونصحوا للوزراء وبينوا لهم أن شئون التعليم لا تحتمل الاضطراب ولا التغيير المستمر؛ لما أقدم الوزراء على كثيرٍ مما يقدمون عليه من التغيير والتبديل، وهب الوزراء أصروا على ما يريدون من تغييرٍ وتبديل، ومن حقهم أن يفعلوا، وهم قادرون على تنفيذ ما يريدون آخر

الأمر، وطاعة الموظفين لهم واجبة إذا اطمأنت إليها ضمائرهم، فأول ما يجب على هؤلاء الموظفين أن يستقيلوا إذا كان الاختلاف بينهم وبين الوزير من الشدة والمساس بالمسائل الجوهرية بحيث يضطرهم إلى الاستقالة، فإن لم يكن من الشدة بهذه المنزلة فأيسر ما يجب عليهم أن يسجلوا آراءهم ويشيروا بها على الوزير، فإن لم يقبلها أنفذوا له ما يريد وقد أبرءُوا ذمتهم، وأرضوا ضمائرهم، ونصحوا للأمة في أهم مرافقها ونصحوا للوزير نفسه.

ولكن الأمور تجري في وزارة المعارف على ما يخالف هذا أشد الخلاف، فلسنا نعرف أن وزيرًا من وزراء المعارف وجد مقاومة قليلة أو كثيرة من موظفيه، لا أكاد أستثني من ذلك إلا ثلاثة موظفين: أحدهم الأستاذ نجيب الهلالي الذي خالف وزيره في بعض المسائل سنة ١٩٢٩ وثبت على خلافه وأمضى الوزير رأيه، ولكن رئيس الوزراء لم يمضِ رأي الوزير، والثاني مدير الجامعة الأستاذ أحمد لطفي السيد باشا، والثالث من يملي هذا الحديث، وقصتنا مع صاحب المعالي حلمي عيسى باشا لا تحتاج إلى أن تعاد …

ولعلك تلاحظ أن الوزراء يتعاقبون على الوزارات المختلفة، فلا يغيرون فيها ولا يبدلون إلا ما تدعو إليه طبيعة الرقي وما تفرضه شخصية الوزير إن كان ممتازًا، من التجديد المعتدل الذي لا يحدث فسادًا ولا اضطرابًا، فما بال وزارة الداخلية مثلًا لم تُقلب رأسًا على عقب على كثرة من تعاقب عليها من الوزراء ذوي الشخصيات القوية المتناقضة أشد التناقض، مع أنهم في العادة يكونون رؤساء للوزارات، إليهم ينتهي سلطان الحكومة كله.

وتستطيع أن تلقي مثل هذا السؤال بالقياس إلى وزارة المال، ووزارة العدل، وإلى ما شئت من الوزارات، والجواب واحد بالقياس إليها جميعًا، وهو أن الموظفين المسئولين في هذه الوزارات، مهما يكن أمرهم ومهما تكن كفاياتهم ومهما تختلف الآراء فيهم، يقدرون أعمالهم وتبعاتهم، وينصحون للوزراء فيحولون بينهم وبين ما تضطر إليه وزارة المعارف من الإسراف المنكر في التغيير والتبديل.

وإذن فكل إصلاح لشئون التعليم على اختلاف فروعه وألوانه رهين بإصلاح لا بد من تحقيقه قبل كل شيء، وهو إصلاح الديوان في وزارة التربية والتعليم، وليست هذه أول مرة أدعو فيها إلى إصلاح الديوان في وزارة المعارف على أنه الشرط الأساسي لكل إصلاح يمس أي نوعٍ من أنواع التعليم، فقد طالبت بذلك وجاهدت فيه منذ أكثر من خمسة عشر عامًا، كتبت فيه المقالات، وألقيت فيه المحاضرات، وتحدثت فيه إلى الوزراء، ولم أكن في

ذلك كله وحيدًا، بل شاركني فيه غيري من الكُتَّاب والمفكرين الذين آلت إلى بعضهم أمور الحكم في ظروفٍ مختلفة.

ولست أحب أن يقال إني أتجنى على وزارة المعارف أو أظلمها، فليقرأ الناس ما شهد به وزير من وزراء المعارف، ومن وزرائها النابهين حقًّا، ولعله أشد من تولى أمورها علمًا بها وابتلاء لما خفي من أمرها وما ظهر، وهو الأستاذ أحمد نجيب الهلالي باشا، فهو يقول في أول تقريره الذي نشره عن التعليم حين كان وزيرًا للمعارف سنة ١٩٣٥ ما ننقله بنصه.

قال في تعليل فساد التعليم الثانوي:

> وأساس العلة في رأينا هو الإدارة التعليمية، هو في طريقة الإشراف على المدارس، هو بعبارةٍ صريحة في وزارة المعارف، وقد حاولت أمم قبلنا أن تتبين أسباب فساد التعليم فوجدت أن مرجع الفساد هو الهيئة المركزية المشرفة على التعليم؛ لأنها هي المسئولة عن الخطط الدراسية، وعن المناهج وعن النظام المدرسي، وقد اهتدت تلك الأمم إلى وجوب البدء بالبحث في النظام المركزي والتفتيش المدرسي، وحالة مصر في هذا الشأن شبيهة بما كانت عليه تلك الأمم قبل إصلاح التعليم فيها، فإن وزارة المعارف قد ركزت في يدها كل ما يختص بالتعليم، تركيزًا ألغى شخصية المدارس إلغاء، وأعجز القائمين على أمر التعليم من نظار ومدرسين عن إحداث أي أثر في تكييف التعليم أو توجيه التربية، فاستحالت المدارس صورة متكررة متشابهة، وانعدم بذلك الطابع الشخصي الذي ينبغي أن تُطبع به كل مدرسة في حدود بيئتها الخاصة وأساتذتها وناظرها وتلاميذها، وكما غل هذا التركيز يد النظار والمدرسين، كذلك غل يد الوزارة نفسها عن العناية بالمسائل الفنية عناية كافية مثمرة.
>
> وإذا كان زمن الوزارة مشغولًا بأصغر الشئون المدرسية: من عقوبات التلاميذ ومواظبتهم وإعادة قيدهم واعتماد جداول الدروس لم يبق منه إلا القليل للتفرغ للشئون الفنية ودراسة السياسة العليا للتعليم.

وكان الحق على الأستاذ أحمد نجيب الهلالي باشا أن يبدأ بإصلاح الديوان قبل أن يأخذ في إصلاح التعليم، بعد أن سجل في تقريرٍ رسمي وهو وزير للمعارف، أن ديوان الوزارة نفسه هو أساس العلة في فساد التعليم، ولكن ظروف السياسة أعجلته عن ذلك فلم يصنع أو لم يكد يصنع فيه شيئًا.

ونتج عن ذلك أن الإصلاح الذي اقترحه للتعليم الثانوي على أنه قيم عظيم الخطر، وعلى أن الوزراء الذين جاءوا بعده لم يمسوه بتغيير ولا تبديل وانتظروا منصفين أن تبلغ تجربته إلى أقصاها، لم يؤتِ ما كان ينتظر منه من الثمرات؛ لأن الديوان الذي أشرف على تنفيذه ظل كما هو، لم يتغير ولم ينله الإصلاح، وتستطيع أن تكل إلى هذا الديوان أرقى خطة من خطط التعليم، وأروع منهج من مناهجه، وأبرع برنامج من برامجه، فسيظل التعليم كما هو، وستظل نتائجه كما هي، وستستمر الشكوى لسببٍ يسير جدًّا، وهو أنك لا تجني من الشوك العنب، وأن فاقد الشيء لا يعطيه كما يقال.

وقد جعلت وزارة المعارف منذ أعوام تتحدث عن المركزية واللامركزية وتشعر بأنها أسرفت في التضييق على النظار والمعلمين وتريد أن توسع عليهم بعض الشيء، وتمنحهم بعض السلطان. وقد رسم الأستاذ نجيب الهلالي نفسه صورة حسنة رائعة لهذه الحرية التي يجب أن ترد إلى النظار والمعلمين، ولعل بعض هذه الصورة قد أنفذ بالفعل، ولكنه لم ينتج شيئًا، ولن ينتج شيئًا؛ لأن ديوان وزارة المعارف كما هو، لم يأخذ ولن يأخذ بالجد أمر اللامركزية هذه، بل حرص وسيحرص دائمًا على أن يضع إصبعه في كل شيء، ويضيق على النظار والمعلمين، وإن أظهر التوسعة والإسماح؛ ولأن نظام المركزية قد طال عهده، واشتد ضغطه على هذا الجيل من النظار والمعلمين، ففقدوا أو كادوا يفقدون ذوق الحرية والابتكار، والشخصية العاملة التي تقدم عن بصيرة، وتمضي في حزم، وتثبت على ما ترى، ولا تفكر فيما عسى أن يقول المفتش، وما عسى أن يقول المراقب، وما عسى أن يقول الوكيل، وما عسى أن يصنع الوزير، بعد أن يصور له هؤلاء الأمر كما يرونه هم لا كما هو في الواقع، ولا كما يراه المعلم أو الناظر الذي أمضاه.

فهذه علة مستعصية لا تعالج بالأناة والهوادة والرفق، وإنما بعملية جراحية قد لا يكون الإقدام عليها يسيرًا، ولا ملائمًا للظروف السياسية والاجتماعية، وأكبر الظن أن الزمن وحده هو الذي سيعالجها بما يكون من كر الغداة ومر العشي وبلوغ السن القانونية، وإجراء دم جديد في عروق الديوان لا عهد له بدنلوب ولا بتلاميذ دنلوب.

وجوه إصلاح التعليم

وإلى أن يمضي الزمن حكمه الذي لا بد منه، والذي قد يطول انتظاره وقد يقصر، لا ينبغي أن تظل الدولة جامدة ساكنة لا تصنع شيئًا، بل يجب أن تصنع شيئًا لتخفيف الشر إذا لم يتح لها استئصاله.

وأيسر ما يجب أن تصنعه الدولة لإصلاح الديوان من جهة، وإصلاح الصلة بينه وبين المدارس من جهةٍ ثانية، وحماية الوزراء من التغيير والتبديل الذي يفسد أمور التعليم من جهةٍ ثالثة، أن تستخير الله، وتعتمد عليه، وتُقدِم في حزمٍ وعزمٍ على ثلاثة أشياء، كلها عظيم الخطر، بعيد الأثر في إصلاح التعليم على اختلاف أنواعه؛ لأنه يرد الثقة إلى نفس الناظر والمعلم، ولأنه يضمن الاتصال والاستمرار في سياسة التعليم، ولأنه يجري في عروق الوزارة هذا الدم الجديد الذي أشرت إليه آنفًا، والذي هو خليق أن يجدد نشاط الوزارة ويشيع فيها بعض ما تحتاج إليه من القوة والحياة.

فأما أول هذه الأشياء الثلاثة فهو إنشاء المجلس الأعلى للتعليم أو إعادته، على أن تمثل فيه فروع التعليم كلها، ومنها التعليم العالي بالطبع، وعلى أن تمثل فيه عناصر ليست من وزارة المعارف ولكنها تتصل بالتعليم من قربٍ أو من بُعد، وتستطيع أن تشير في أمره بالقيم من الآراء، وعلى أن يكون من أهم اختصاصات هذا المجلس أن يشير على الوزير في كل ما يقدم عليه من أمرٍ خطيرٍ يمس التعليم، وأن يؤلف من بين أعضائه لجنة دائمة تهيئ له أعماله من جهة وتشير على الوزير في الحياة التعليمية اليومية من جهةٍ أخرى، وعلى أن يكون وحده — وهذا شيء ألح فيه أشد الإلحاح — المختص بتأديب المعلمين.

هذا المجلس إذا أنشئ ضَمِنَ لسياسة التعليم الاستمرار والاتصال وعصمها من التقلقل والاضطراب، وكانت من مشورته على الوزير مادة صالحة تبصره وتضيء له السبل أمامه فيما يقدم عليه من أمر، وفي وجوده إذا وجد إحياء لشخصية المعلمين،

واعتراف بشأنهم، وإعلان لكرامتهم؛ فسيمثلون في هذا المجلس فيشعرون بأن أمورهم إلى أنفسهم، وسيحاكم المخطئ منهم أمام هذا المجلس فيشعر المعلمون بأنهم يقضون في أمورهم، ويشعر المخطئ بالأمن والثقة والكرامة، وليس هذا بالشيء القليل في إصلاح نفس المعلم وإخراجه من اليأس إلى الأمل، وليس هذا بالشيء الكثير على المعلم؛ فقد قدمت في غير هذا الفصل أن الدولة التي تطلب إلى المعلم أن ينشئ لها جيلًا كريمًا يجب أن تشعر المعلم بأنه كريم على نفسه وعلى الناس.

وقد اقتُرِح هذا النظام من الجامعة فيما أذكر على حضرة صاحب المقام الرفيع علي ماهر باشا فقبله وأمضاه واستصدر به مرسومًا بقانون، ولكن الوزارة التي جاءت بعده لم تمض هذا المرسوم بقانون، ومن أيسر الأشياء أن يعاد النظر فيه، ورب ضارة نافعة كما يقال، فقد كانت وزارة المعارف إن صدقتني الذاكرة أبت أن تجعل تأديب المعلمين من اختصاص هذا المجلس حرصًا من الديوان — فيما أظن — على الاستئثار بالسلطان، وليس في وجود هذا المجلس خير إذا لم يُردَّ إليه هذا الاختصاص؛ لأن ذلك هو الذي يرد الثقة إلى المعلم، ويكفل له الكرامة، ويشعره الأمن والاطمئنان.

والأمر الثاني الذي يحسن أن تقدم عليه الدولة، معتمدة على الله، هو أن تعيد تنظيم مراقبات التعليم، ولعل الله يفتح على وزارة المعارف فتدع هذا اللفظ السمج، لفظ المراقبة وما يُشتق منه، إلى لفظٍ آخر سائغ سهل مقبول وهو لفظ الإدارة.

نقترح إذَنْ أن يُعاد تنظيم إدارات التعليم على اختلافها، فلا يستقل المدير أو المراقب بأمر إدارته أو مراقبته، وإنما ينشأ له مجلس صغير تكون له رياسته، على أن يؤلف هذا المجلس من بعض المعلمين في الإدارة أو المراقبة، ومن بعض العناصر البعيدة عن الديوان، ذلك أحرى أن يهون الأمر على المدير، وأن يخفف عنه بعض التبعات، وأن يشير عليه وعلى الوزارة عن بصيرةٍ وعلم، بما ينبغي الإقدام عليه أو الإحجام عنه.

ولنضرب لذلك مثلًا إدارة التعليم الثانوي، هذه الإدارة تنتفع من غير شك لو أُلِّف لها مجلس صغير من خمسة أعضاء هم: المدير واثنان يمثلان الجامعة واثنان يمثلان التعليم الثانوي نفسه، أحدهما مفتش والآخر ناظر أو معلم، فاللذان يمثلان التعليم الثانوي سيظهران المدير والوزارة على حاجة التعليم الثانوي وضروراته اليومية، واللذان يمثلان الجامعة سيظهران المدير والوزارة على ما يحتاج إليه التعليم العالي وينتظره من التعليم الثانوي وما قد يقترح من وجوه الإصلاح، وليس على الوزارة بأس من أن تقدم على هذه التجربة عامًا أو عامين، فإن رضيت عن نتائجها جعلتها أصلًا من أصول النظام

في الديوان، وإلا ردت الأمر كما كان، وليس هذا الاقتراح جديدًا بالقياس إليَّ، وقليل مما أقترحه في هذا الحديث كله جديد بالقياس إليَّ، وإنما هي آراء رأيتها دائمًا، وألححت فيها، في المقالات والمحاضرات والأحاديث والتقارير، ويتاح لي الآن أن أصوغ منها ومن غيرها مذهبًا مطردًا مستقيمًا مستقلًّا في تنظيم الثقافة في مصر.

ليس هذا الاقتراح جديدًا بالقياس إليَّ، فقد اقترحته منذ سبع سنين في التقرير الذي قدمته إلى لجنة سياسة التعليم التي ألفها صاحب السعادة مراد سيد أحمد باشا حين كان وزيرًا للمعارف، والتي اجتمعت كاملة مرة واحدة لتسمع خطبة الوزير، ثم اجتمعت بعض لجانها الفرعية مرات، ولم تجتمع بعض لجانها الأخرى حتى تولى وزارة المعارف صاحب المعالي حلمي عيسى باشا فأهدى هذه اللجنة إلى النسيان.

وقد قلت في ذلك التقرير ما أثبته هنا بنصه ليعلم القارئ أنه رأي لي قد طال تفكيري فيه، واقتناعي به، واعتقادي أنه حل مؤقت لمشكلة خطيرة من مشكلات التعليم الثانوي، وهي مشكلة الإدارة والإشراف، قلت في ذلك التقرير:

> إن بين الجامعة والتعليم الثانوي صلة طبيعية لا يستطيع باحث عن شئون الجامعة أو عن شئون التعليم الثانوي أن يجهلها أو أن يتغافل عنها، فالجامعة تستمد طلابها من تلاميذ المدارس الثانوية، وإذَنْ فمن أهم الأغراض التي ينبغي أن يقصد إليها من ينظم التعليم الثانوي أو يضع له سياسة، أن يكون هذا التعليم بحيث يعد الشباب إعدادًا حسنًا لدخول الجامعة على اختلاف كلياتها والاستفادة من دراستها العالية.
>
> ومن الحق أن طلاب التعليم الثانوي لا يذهبون جميعًا إلى الكليات الأربع،[1] بل منهم من يذهب إلى المدارس الخصوصية، ومنهم من يضطربون في الحياة العملية بمجرد حصولهم على الشهادة الثانوية، وكثير منهم من تنقطع به طريق التعليم قبل أن يبلغ هذه الشهادة فيضطر إلى أن يعمل ليكسب حياته.
>
> ولكن كثرة المتخرجين من المدارس الثانوية يذهبون إلى الجامعة أو إلى المدارس الخصوصية، فهم إذَنْ يهيئون أنفسهم للمضي في أنواعٍ من التعليم العالي مهما تختلف مناهجها وأغراضها فهي متفقة في أنها تعليم عالٍ يجب أن

[1] لم تكن مدارس التجارة والزراعة والهندسة قد ضُمت إلى الجامعة في ذلك الوقت.

يهيأ له الطالب تهيئة حسنة، وأن يعد عقله ليكون من السعة والعمق والمتانة بحيث يستطيع أن يتلقى العلوم العالية فيثبت لها، ويستطيع التصرف فيها، آمنًا مستفيدًا. والذين يفرغون للحياة العملية يضطرون في حقيقة الأمر إلى هذا الفراغ وهم مكرهون عليه، يودون لو أتيح لهم المضي في الدرس، وينتهزون ما يسنح لهم من الفرص ليتصلوا بالتعليم العالي، فمنهم من يحاول الانتساب في كليةٍ من كليات الجامعة، أو مدرسة من المدارس الخصوصية، ومنهم من يتصل ببعض الجامعات الأوروبية والأمريكية يتلقون من دروسها بطريق المكاتبة، ومنهم من يعييه هذا وذاك فيبذل ما يستطيع من قوةٍ ليتم تعليمه، معتمدًا على القراءة في الكتب والمجلات، والاختلاف إلى ما يلقى من المحاضرات العامة.

فطبيعة التعليم الثانوي إذن تهيئ الطالب للمضي في الدرس العالي، وهي من هذه الناحية خليقة بعناية الجامعيين، وخليقة أيضًا بأن يفكر الذين يضعون سياستها في أن يمكنوها من أن تؤدي هذا الغرض على أكمل وجهٍ ممكن.

هذا إلى أن هناك صلة أخرى بين الجامعة والتعليم الثانوي ليست أقل خطرًا من هذه الصلة التي أشرت إليها، ففي الجامعة كليتان تستمدان الطلاب من التعليم الثانوي كغيرهما من الكليات والمدارس العليا، ولكنهما تمتازان بأنهما تهيئان هؤلاء الطلاب ليعودوا إلى التعليم الثانوي معلمين، بعد أن كانوا فيه تلاميذ.

فالصلة بينهما وبين التعليم الثانوي أقوى وأشد، فهما تأخذان منه، وتردان إليه، فيجب إِذَنْ أن تكون عنايتهما بالتعليم الثانوي أشد جدًّا من عناية الكليات والمدارس الأخرى به، ولهاتين الصلتين نلاحظ أن الأسباب غير منقطعة في أوروبا بين الجامعة والتعليم الثانوي؛ فالتعليم الثانوي جزء من الجامعة في كثيرٍ من البلاد الأوروبية، بحيث متى أطلق اسم الجامعة فيها لم تفهم منه الكليات وحدها، بل فهمت منه الكليات والمدارس الثانوية، وربما كانت الجامعة الفرنسية أصدق الأمثال وأقواها لهذه الفكرة؛ ففي فرنسا عدد من الجامعات تتألف كل جامعة منه من الكليات الأربع ومدرسة أو مدارس ثانوية، حسب حاجة الإقليم الذي تقوم فيه الجامعة. والجامعة هي التي يؤدي الطلبة أمامها امتحان الشهادة الثانوية، وهذه الشهادة في فرنسا درجة من درجات

الجامعة كالليسانس والدكتوراه، هي أول درجات الجامعة. وقد لا يكون النظام الإنجليزي ملائمًا للنظام الفرنسي، ولكن بين النظامين اتفاقًا واضحًا جدًّا من حيث إن الامتحان الذي يبيح للطلاب أن يقيدوا أسماءهم في الجامعات يؤدى أمام الجامعة في البلدين، ومن هنا يظهر أن في حياتنا التعليمية ضعفًا ظاهرًا كل الظهور، مصدره أن الشهادة الثانوية وُجدت في مصر قبل أن توجد الجامعة، فخيل إلى الذين كانوا يشرفون على سياسة التعليم أن هذه الشهادة شيء مستقل له قيمته الذاتية، فلما أنشئت الجامعة أصبحت هذه الشهادة مؤهلة للحاق بها دون أن يراعى ما يجب أن يتحقق من صلةٍ بين ما تمثله هذه الشهادة من التعليم وما يلقى في الجامعة من الدروس.

فأول شيء تجب العناية به — فيما أرى — عندما نفكر في وضع سياسة مستقيمة للتعليم إنما هو تحقيق الصلة المتينة بين الجامعة والمدارس الثانوية، ولما كان التعليم الثانوي قد وجد في مصر وتكونت نظمه وسننه قبل أن توجد الجامعة، وجرت العادة بأن يخضع هذا التعليم للسلطة المركزية في وزارة المعارف مباشرة، فليس من المعقول ولا من الممكن أن يفكر أحد في أن يجعل التعليم الثانوي تابعًا للجامعة، كما أن من المستحيل، ومن المخالفة لطبائع الأشياء، أن يفكر أحد في أن يجعل الجامعة تابعة للسلطة المركزية التي تشرف على التعليم الثانوي من قرب، وإنما يجب أن تمثل الجامعة في إدارة التعليم الثانوي، وأن تمثل وزارة المعارف في إدارة الجامعة، وأن تمثل الجامعة والتعليم الثانوي معًا في إدارة معهد التربية الذي يخرج المعلمين بالفعل للمدارس الثانوية.

فأما وزارة المعارف فقد روعي تمثيلها في الجامعة حين كوِّن مجلسها، وكذلك روعي تمثيل الجامعة والتعليم الثانوي في معهد التربية، ولم يبق إلا أن تمثل الجامعة نفسها — وكليتا الآداب والعلوم بنوعٍ خاص — في إدارة التعليم الثانوي.

والذي أراه أن إسناد إدارات التعليم في اختلافها لرئيسٍ واحد هو المراقب الذي يرجع في سلطته إلى وكيل الوزارة ثم إلى الوزير قد لا يكون من الملائم لحاجة التعليم وترقيته في عصر الانتقال الذي نحن فيه، وإنما السبيل المعقولة أن تسند إدارة التعليم على اختلاف فروعه إلى مجالس فنية تضع له الأنظمة، وتشرف على تنفيذها ويكون المراقب منها مكان الرئيس.

وإذا قبلت هذه الفكرة[٢] فينبغي أن يكون المجلس الفني الذي يشرف على إدارة التعليم الثانوي ممثلًا للمعاهد التي تحتاج إلى التعليم الثانوي والتي يحتاج إليها هذا التعليم؛ فتمثل الجامعة، وتمثل المدارس الخصوصية فيه، وعلى هذا النحو يكون المجلس عالمًا في كل وقتٍ بما يحدث من تطورٍ في التعليم العالي، فيلائم بينه وبين التعليم الثانوي، وعالمًا في كل وقت بما يحدث من تطور في التعليم الثانوي، فيهيئ لهذا التطور حاجته في التعليم العالي.

ولنضرب لذلك أمثالًا توضحه وتقيم الدليل على ضرورة التفكير فيه، فقد قدمنا أن الجامعة تشعر شعورًا واضحًا في جميع كلياتها بضعف الطلبة الذين ترسلهم إليها المدارس الثانوية، وهي تستطيع أن تدل على هذا الضعف، ولعلها تستطيع أن تدل على أسبابه، ولعلها تستطيع أن تعين على إزالة هذه الأسباب لو أن لها في إدارة التعليم الثانوي رأيًا مطاعًا.

والجامعة مثلًا تريد أن تختار من الذين تخرجهم المدارس الثانوية أكفأ الطلاب وأقدرهم على الدرس، وسبيلها إلى ذلك إما ترتيب النجاح في امتحان الشهادة الثانوية بحيث تقبل الناجحين حسب تفوقهم في حظوظهم من الدرجات، وإما فرض امتحان جديد على الطلاب.

والطريقة الأولى غير منتجة في حقيقة الأمر، فإن امتحان الشهادة الثانوية إنما يصلح مقياسًا لكفاية الطالب إذا كان هو في نفسه صالحًا، وهو لا يكون صالحًا إلا إذا كان التعليم الثانوي صالحًا من حيث نظمه، والذين يقومون بالتعليم فيه.

وإذا كانت الجامعة والوزارة تشكان معًا في صلاح التعليم الثانوي فهما تشكان بالضرورة في صلاح الامتحان الثانوي مقياسًا للكفاية.

والامتحان الذي يمكن أن تعقده الجامعة ليس أحسن نتيجة من امتحان الشهادة الثانوية؛ لأنه إن كان امتحانًا جامعيًّا صحيحًا[٣] أضاع الطلبة وأوقع اليأس في قلوبهم،

[٢] تقدمت هذه الفكرة شيئًا بفضل التشريع الذي استصدره الأستاذ نجيب الهلالي باشا واشتركت الجامعة والوزارة في شئون السنة التوجيهية، ولكن هذه خطوة قصيرة جدًّا يجب أن تطول وأن تتسع حتى تشمل التعليم العام كله.

[٣] اشتركت الجامعة هذا العام في امتحان القسم الخاص للشهادة الثانوية بحكم النظام الذي وضعه نجيب الهلالي باشا، ومع أن الجامعة راعت في وضع الأسئلة وفي التصحيح والمراجعة ظروف الانتقال وظروفًا أخرى لا تخفى على أحد فقد كانت النتيجة للدور الأول ثلاثين في المائة فيما تقول الصحف.

وإن كان امتحانًا عاديًّا كالامتحانات التي سبقته لم تكن هناك حاجة إلى تكراره وإضاعة وقت الطلبة والممتحنين؛ لذلك اضطرت بعض كليات الجامعة إلى أن تعتمد على امتحان الشهادة الثانوية ودرجات الطلاب فيه عندما تختار من تحتاج إليهم، واضطرت بعض الكليات الأخرى إلى ألا تفرق بين المتقدم والمتأخر، وأن تقبل الطلاب على السواء معتمدة على امتحانات النقل فيها.

وقد حاولت كلية الآداب في أول الأمر أن تمتحن الطلاب قبل قبولهم، فضاقت وزارة المعارف بهذا ذرعًا، وأعلن وزير المعارف في مجلس الجامعة أن هذا يغض من الشهادة الثانوية، ووعد بأن تشترك الجامعة في امتحان هذه الشهادات، ولكن هذا الاشتراك لم يتحقق إلا بطريقة ضئيلة لا تغني شيئًا، فلو أن للجامعة رأيًا في إدارة التعليم الثانوي لأمكن اتقاء هذا كله.

وفي كليات الجامعة علوم كثيرة منها ما يدرس لأن حاجة الحياة المصرية تدعو إلى درسه، ومنها ما يدرس لأن حاجة الحياة العقلية نفسها توجب العناية به، وقد وُضعت برامج التعليم الثانوي، وما زالت توضع، على اعتبار أن التعليم الثانوي مستقل بنفسه لا يهيئ للجامعة.

وينشأ عن هذا أن يصل الطلاب إلى الكليات، ويرغبون في الاتصال ببعض الأقسام، فإذا هم لم يُهيَّئُوا لها تهيئةً ما، فتضطر الكلية إما إلى إعدادهم إعدادًا أوليًّا قبل قبولهم في الأقسام، وإما إلى قبولهم في هذه الأقسام دون إعداد فيضيع وقتهم ووقت الأساتذة في غير طائل.

ولهذا اضطرت كلية الآداب والحقوق والطب إلى اشتراط سنة إعدادية على الأقل قبل أن تبيح للطلاب بدء الدراسة الجامعية الصحيحة، وهذه السنة الإعدادية بعيدة كل البعد عن أن ترضي حاجات الكليات إلى طلاب مثقفين حقًّا، فليس بد إذَنْ من أن تمثل الجامعة في إدارة التعليم الثانوي لتتقي هذا الشر الكثير الذي يعرِّض التعليم الثانوي والتعليم العالي معًا للخطر.

والشيء الثالث الذي لا بد من الإقدام عليه هو إصلاح التفتيش، وقد وقف الأستاذ نجيب الهلالي باشا في تقريره وقفة موفقة عند إصلاح التفتيش، فبين أن المفتش مثقل بالواجبات إثقالًا يمنعه من أدائها، ويمنع عمله من أن يكون نافعًا مجديًا، ولكنه لم يمضِ بهذا الأمر إلى أقصاه ولم يزد على أن اقترح رفع عدد المفتشين حتى يلائم عدد المدارس، وهو بطبيعة الحال حريص على أن يفرغ المفتش لعمله فيؤديه في أناةٍ ومهل، على أحسن

وجه وأكمله وأنفعه، وأظن أنه لا يخالفني في أن زيادة عدد المفتشين وحدها لا تكفي لتحقيق هذه الغاية، وما دام المفتش مقيمًا في القاهرة متنقلًا في الأقاليم للتفتيش فسيكون عمله ناقصًا دائمًا، ولن يقف الشر عند هذا النقص بل سيتجاوزه دائمًا إلى سيئاتٍ أخرى، منها ما يتصل بالتعليم ومنها ما يتصل بالأخلاق، ومنها ما يتصل بالاقتصاد.

إذا أقام المفتش في القاهرة فسيعتقد أن عمله الأساسي في الديوان، وسيرى نفسه موظفًا بيروقراطيًّا ما أقام في القاهرة، وفنيًّا ما طوف في الأقاليم، وسيكون موزعًا بين هاتين الخصلتين من خصال العمل، وأكبر الظن أنه لن يحسن هذه ولا تلك.

ولكن هذا أهون الشر وأيسره، فانظر إلى شرٍّ آخر ليس هينًا ولا يسيرًا، ولكن استكشافه والوقوف عليه يحتاجان إلى شيءٍ من التروية والتفكير؛ لأنه يتصل بدخيلة النفس وسر الضمير، ذلك أن المفتش الذي ينتقل من القاهرة إلى أي مدينةٍ من مدن الأقاليم يشعر بمجرد سفره من القاهرة بأنه قد استحال شخصًا آخر، وبأنه منذ أخذ القطار وهو يريد التفتيش قد أسبغ على نفسه أو أسبغت عليه الوزارة سلطانًا جديدًا يجب أن يجعله مهيبًا رهيبًا، وأن يضاعف شخصيته ويضخمها حتى تملأ عين المعلم ونفسه؛ فهو متكبر برغمه لأنه سافر للتفتيش، وسافر من العاصمة، وسافر وقد تقمص الوزارة كلها! ولا تظن أن المفتش منفرد بهذا التقدير لنفسه والغلو في إكبار شخصيته، بل المعلم يشاركه في هذا أيضًا، فقد فطرنا على إكبار العاصمة وإكبار الديوان وإكبار الذين يفدون من العاصمة ممثلين للديوان ومكلفين التفتيش باسم الديوان.

المفتش كبير في نفسه كبير في نفس المعلم، ولكنه كبر يختلف في طبيعته اختلافًا شديدًا، ويؤدي إلى شر النتائج وأبغضها.

كبر المفتش في نفسه غرور؛ لأنه لا يعتمد إلا على أعراض باطلة، قد كان بالأمس معلمًا أو ناظرًا، وكان يهاب المفتشين، ويشفق منهم، ويمكر بهم، فلما أصبح مفتشًا لم يتغير في نفسه شيء، وإنما تغير منصبه وتغير وضعه، فجاءه كبره في نفسه من خارجٍ لا من داخل، من العاصمة التي يقيم فيها، ومن الديوان الذي يختلف إليه، ومن السلطان الذي يمثله.

وكبر المفتش في نفس المعلم خوف وإشفاق، وشكٌّ وارتياب؛ لأن المفتش يمثل الوزارة وسلطانها، ولأن المفتش يمثل هذا التقرير الذي سيُرفع بعد حين إلى الوزارة، وفيه ملاحظات أخص ما توصف به أنها لم تصدر عن الأناة والتثبت، ولا عن الروية والتبصر، وإنما صدرت عن العجلة والإسراع، وعن طائفةٍ من العواطف تتصل بالحب والبغض، وبالأنس والنفور، أكثر مما تتصل بالتعليم ومصالح التعليم.

وإذَنْ فلن يكون التفتيش تعاونًا بين المدرسة والمفتش، وإنما هو مراقبة من متسلطٍ على من تضطره الظروف إلى أن يخضع لهذا التسلط، وإذَنْ فلن يكون قوام التفتيش تبادل الحب وتبادل الاحترام، والاشتراك في تقدير التعليم والنصح له، وإنما سيكون قوامه تكلف السلطان، وتكلف الطاعة، وتكلف المجاملة بين ذلك، وفي النفوس ما فيها، والضمائر منطوية على ما هي منطوية عليه، ونتيجة هذا كله في التقرير الذي سيظهر بعد حين وفيه ما فيه.

أضف إلى هذا كله أن أسرة المفتش في القاهرة، فحياته في القاهرة لا في محل عمله، ولا في محل قريب من محل عمله؛ وإذَنْ فسيرى نفسه دائمًا على سفر، وسيعمل عمل المسافر لا عمل المقيم، وعمل المسافر قد يكون مضايقًا بغيضًا، ولكنه قد يكون مواتيًا محببًا إلى النفس، وربما جمع بين الأمرين.

فالمفتش المسافر بعيد عن أسرته ولعله كان يؤثر القرب منها في هذا الأسبوع؛ فذلك يضايقه ويغيظه، ولكن المفتش المسافر قد يكون في الصعيد أثناء الشتاء، وفي الإسكندرية حين يشتد القيظ؛ فذلك قد يسره ويرضيه، ولست أجهل أنه قد يكون في الصعيد أثناء القيظ، وفي الإسكندرية أثناء البرد، ولكن ذلك يخرجه على كل حالٍ عن طوره الطبيعي، ويجعله في وضعٍ غير عادي ولا مألوف.

والمفتش بعد هذا كله مسافر على نفقة الدولة، فهو يتقاضى أجرًا على السفر كما يتقاضى أجرًا على العمل، وقد يكون المفتش مترفًا فلا تكفيه نفقات السفر، وإذَنْ هو مضطر إلى أن ينفق من صلب مرتبه ليؤدي عمله، وقد يكون المفتش مقتصدًا، وإذَنْ هو يدخر من نفقات السفر ما يجتمع له آخر العام، فيمكنه من أن يرفه على نفسه وعلى أسرته أو من أن يدخر له ولها ما ينفع حين تكون الإحالة على المعاش.

وكل هذا يخرج المفتش عن طوره الطبيعي، ويحمله على أن يفكر في غير عمله، وعلى أن يستقبل هذا العمل بنفسٍ ليست فارغة له ولا مقصورة عليه.

والغريب أن كل هذه المعاني أوليات ليست محتاجة إلى جهدٍ أو إلى فضلٍ من التفكير لتظهر واضحة جلية! والغريب أيضًا أنها ليست كل شيء، بل هي بعيدة كل البعد عن أن تكون كل شيء، وهناك معانٍ أخرى ليست أقل منها دلالة على أن انتقال المفتشين للتفتيش من العاصمة ومن الديوان العام يخرجهم عن أطوارهم ويجعل إقبالهم على أعمالهم قليل النفع إن لم يكن محقق الضرر، وأكبر الظن أن الوزارة قد شعرت بهذا كله، وقدرته وفكرت فيه، ولكنها لم تطبَّ له إلى الآن، والطب له مع ذلك سهل، فما الذي يمنع أن

نقسم مصر بالقياس إلى التعليم العام وإلى التعليم الفني إلى مراكز يستقر فيها المفتشون استقرارًا كما قسمت مصر هذا التقسيم بالقياس إلى التعليم الأولي؟

سيقال إن انتشار التعليم الأولي وكثرة مدارسه، وانتشارها في القرى، وإبعادها حتى تبلغ أحيانًا أقصى الريف شرقًا وغربًا، كل ذلك يجعل إقامة المفتشين على هذا التعليم الأولي في القاهرة سفهًا وحمقًا، وهذا حق، ولكن من الحق أيضًا أن مدارس التعليم العام والتعليم الفني منتشرة في أقطار مصر كلها، هي منتشرة في المدن لا في القرى، وإذَنْ فمن اليسير أن يقيم المفتشون في القاهرة، وأن يتنقلوا في الأقاليم لزيارتها.

ولكن المهم هو أن نعرف أيهما أحب إلى الوزارة وآثر عندها: الترفيه على المفتشين أم العناية بالتعليم والاقتصاد في أموال الدولة؟ فإن تكن الوزارة تؤثر الترفيه على المفتشين وإمتاعهم بالإقامة في العاصمة والاختلاف إلى الديوان العام فلا حديث لنا معها؛ لأنا نتحدث مع وزارة تعمل للشعب لا للأفراد، وللمصلحة لا للأشخاص، وإن كانت الوزارة تؤثر العناية بالتعليم على كل شيء، فهذه العناية تقتضي أن يقيم المفتشون بالقرب من المدارس التي يُكلَّفون تفتشيها، ذلك أحرى أولًا أن يوفر على الدولة مالًا كثيرًا لا لتنفقه في المرافق الأخرى بل لتنفقه على التعليم نفسه، وذلك أحرى ثانيًا أن يطهر نفوس المفتشين من الكبرياء، ويبرئ نفوس المعلمين من الإشفاق، ويقرب الآماد والمسافات المادية والمعنوية بين أولئك وهؤلاء، ويحقق بينهم تعاونًا لا يقوم على التسلط والإشفاق، وإنما يقوم على المعاشرة والمخالطة وما ينشأ عنهما من المودة والمجاملة اللتين قد تنتهيان إلى الحب والإخاء، وذلك أحرى آخر الأمر أن يفرغ المفتش للمدرسة أو المدارس التي يفتشها، فيصبح عاملًا فيها لا متسلطًا عليها، وشريكًا لنظارها ومعلميها في العمل والتبعات لا مسيطرًا عليهم، تسبقه النذر إليهم بالزيارة بين حينٍ وحين.

وقد كانت وزارة المالية — إن صدقتني الذاكرة — تسير سيرة وزارة المعارف فتجمع المفتشين في الديوان، ثم بدا لها فأقرت المفتشين في الأقاليم، ولست متتبعًا لأمور وزارة المالية بنفس الدقة التي أتتبع بها أمور وزارة التعليم، ولكني أرجو أن تكون وزارة المالية قد ثبتت على هذا النظام، وأرجو على كل حال أن تتخذه وزارة المعارف أصلًا من أصول سياسية التعليم فيها، ففي ذلك منافع لم أُحصِ منها إلا أقلها وأيسرها.

الامتحانات وتيسير الامتحانات العامة

وهناك مشكلة عسيرة إلى أبعد حدود العسر، سخيفة إلى أقصى غايات السخف، يتأثر بها تعليمنا كله على اختلاف أنواعه وألوانه أشد التأثُّر، فيفسد بها أعظم الفساد، وهي لا تفسد التعليم وحده ولكنها تفسد معه الأخلاق، وتكاد تجعل بعض المصريين لبعض عدوًّا، وهي لا تفسد التعليم والأخلاق فحسب ولكنها تفسد السياسة أيضًا وتكاد تجعل التعليم خطرًا على النظام الاجتماعي نفسه، وأظنك قد عرفت هذه المشكلة، ولم تحتج إلى أن أسميها لك، فهي مشكلة الامتحان.

وكل ما أرجوه منك ألا تظن بي الغلو والإسراف، وأن تفكر معي مستأنيًا متمهلًا، وأنا واثق بأنك ستشعر بما أشعر به، وستؤمن معي بأن مشكلة الامتحان في مصر قد أصبحت خطرًا على التعليم وعلى الأخلاق وعلى السياسة، وعلى أشياء أخرى قد تستبين أثناء هذا الحديث.

الأصل في الامتحان أنه وسيلة لا غاية، وأنه مقياس تعتمد عليه الدولة لتجيز للشباب أن ينتقل من طورٍ إلى طور من أطوار التعليم، وهو مستعد لهذا الانتقال استعدادًا صحيحًا أو مقاربًا، هذا هو الأصل، ولكن أخلاقنا التعليمية جرت على ما يناقض هذا أشد المناقضة، ففهمنا الامتحان على أنه غاية لا وسيلة، وأجرينا أمور التعليم كلها على هذا الفهم الخاطئ السخيف، وأذعنا ذلك في نفوس الصبية والشباب، وفي نفوس الأسر، حتى أصبح ذلك جزءًا من عقليتنا، وأصلًا من أصول تصورنا للأشياء وحكمنا عليها، فالأسرة حين ترسل ابنها إلى المدرسة تفكر في تعليمه من غير شك، ولكنها لا تفهم هذا التعليم إلا مقرونًا بالامتحان الذي يدل على انتفاع الصبي به ونجاحه فيه، وهي من أجل ذلك تعيش معلَّقة بآخر العام، وبهذه الورقة التي ستأتيها من المدرسة أو من الوزارة لتنبئها بأن الصبي أو الفتى قد جاز الامتحان فنجح أو أخفق فيه.

ولا يكاد الصبي يبلغ المدرسة ويستقر فيها أيامًا حتى يشعر بأن أمامه غاية يجب أن يبلغها، وهي أن يؤدي الامتحان وينجح فيه.

يشعر بهذا في المدرسة من معلمه ومن أترابه، ويشعر بهذا في البيت من أبويه اللذين قد يجهلان من أمور التعليم كل شيء إلا أنه ينتهي إلى الامتحان.

وإذَنْ فالصبي منذ يدخل المدرسة موجه إلى الامتحان أكثر مما هو موجه إلى العلم، مهيأ للامتحان أكثر مما هو مهيأ للحياة، وإذَنْ فليس المهم عند الصبي أن ينتفع بالدرس، وأن يجد فيه اللذة والمتعة، وأن يستزيد منهما، وإنما المهم أن يستعد للامتحان وللنجاح فيه ليتفوق على أترابه أو ليحتفظ بمكانته بينهم، وليرضي أبويه ويسرهما ويحقق ما يعقدان به من أمل، وينوطان من رجاء، وليظفر بما يمنِّيانه من مكافأة وجزاء.

والصبي ليس مبالغًا في شيءٍ من هذا، وإنما هو صورة لرأي الأسرة ورأي المعلمين ورأي الأتراب ورأي وزارة المعارف بنوع خاص، وإذَنْ فقد استحالت المدرسة إلى مصنع بغيض يهيئ التلاميذ للامتحان ليس غير، وقد يجوز أن يجني التلاميذ من هذا المصنع شيئًا آخر غير الاستعداد للامتحان، ولكني أؤكد لك أن هذا ليس من عمل المدرسة، وإنما هو نتيجة لطبيعة الأشياء، فطبيعة العقل الإنساني والملكات الإنسانية كلها أنها تتأثر بما تزاول من الأشياء، وطبيعة العلم مهما يكن ممسوخًا جافًّا مشوهًا أنه يفيد الملكات الإنسانية إذا اتصل بها.

فالتلاميذ يتعلمون في المدرسة أحيانًا ولكنهم يتعلمون برغمهم وبرغم المدرسة وبرغم المعلمين.

وعلى هذا النحو تمضي حياة التلميذ منذ يدخل المدرسة الابتدائية إلى أن يخرج من المدرسة الثانوية، فأما التعليم العالي فله قصة أخرى.

وأظنك توافقني على أن هذا كله شيء وأن التعليم شيء آخر، وأظنك توافقني أيضًا على أن تصور الامتحان على هذا النحو قلب للأوضاع، وجعل التعليم وسيلة بعد أن كان غاية، وجعل الامتحان غاية بعد أن كان وسلة، وحسبك بهذا فسادًا للتعليم، ولكن هذا لا يفسد التعليم وحده كما قلت، بل هو يفسد العقل والخلق أيضًا، وما رأيك في الصبي الذي ينشأ على اعتبار الوسائل غايات والغايات وسائل، فيفهم الأشياء فهمًا مقلوبًا، ويحكم عليها حكمًا معكوسًا؟! أتظنه يستطيع أن يفهم أموره الدراسية هذا الفهم المقلوب ويحكم عليها هذا الحكم المعكوس، ثم يفهم أمور الحياة فهمًا صحيحًا ويحكم عليها حكمًا مستقيمًا؟! كلا؛ لأن الله لم يجعل لرجلٍ قلبين في جوفه، ولا عقلين في رأسه، وإنما جعل له قلبًا واحدًا

وعقلًا واحدًا، فإذا أفسدت المدرسة هذا العقل وذلك القلب فقد أفسدت التلميذ كله، وقضت عليه بأن يفكر تفكيرًا معوجًّا وأن يشعر شعورًا مختلطًا وأن يسير في الحياة سيرة ملائمة لهذا الاختلاط وذلك الاعوجاج.

ومن هنا لا ينبغي أن ننكر ما نراه من عناية شبابنا بالتافه من الأمر، وإكبارهم للسخيف، وإعراضهم عن عظائم الأمور، بل عجزهم عن الشعور بعظائم الأمور والأشياء ذات الخطر، لا ينبغي أن ننكر ذلك؛ لأن هؤلاء الشباب ينشئُون على العناية بالامتحان وهو تافه، وعلى إكبار الشهادة وهي سخيفة، وعلى الإعراض عن العلم وهو لب الحياة وخلاصتها.

ثم لا يقف الأمر عند هذا الحد، فما دام الامتحان غاية فالنجاح فيه هو غاية الغايات، إذَنْ فموسم الامتحانات هو من أهم المواسم الوطنية أثرًا في حياتنا وتغلغلًا في أعماق هذه الحياة، وهو من هذه الناحية يمس السياسة من قريب جدًّا فأين الحكومة التي لا تحفل بإرضاء الجمهور ولا تسلك إلى هذه الغاية كل سبيل؟ وأين الحكومة التي لا تتجنب إسخاط الجمهور ولا تبتغي إلى ذلك ما وسعها من الوسائل؟ فإذا ظهرت نتيجة الامتحان رديئة غير مرضية لكثرة التلاميذ وكثرة الأسر بالطبع، شاع السخط وعمت الشكوى واشتد الضغط على الحكومة، واضطرت الحكومة إلى أن تفكر في الأمر وتلتمس له علاجًا، وعلاجًا ديماجوجيًّا يتملق شهوة الأسر في نجاح أبنائها بالحق وبغير الحق. وأنواع العلاج كثيرة، منها المقبول المحتمل، ومنها الذي يُقبل على كُره وبشيء من المضض، ومنها الذي لا يطاق.

أنواع العلاج كثيرة، فقد يجوز أن يعاد الامتحان في أول العام الدراسي المقبل للذين رسبوا في آخر هذا العام حتى لا نضيع عليهم سنة من حياتهم.

وقد يجوز أن يعاد الامتحان للراسبين في بعض المواد دون بعضها الآخر: في المواد التي رسبوا فيها مثلًا أو في المواد التي يختارونها إن كانوا قد رسبوا في المجموع، ولم يرسبوا في مادةٍ بعينها، وهناك طريقة أخرى أيسر وأهون وأحب إلى التلاميذ والأسر، وهي تخفيض الدرجات التي ينجح بها الطلاب في الامتحان، وهناك طريقة أخرى أيسر وأهون من هذه وأحب إلى التلاميذ والأسر أيضًا، وهي تخفيض درجات النجاح بعد أن يتم الامتحان بحيث ينجح الراسبون بأمرٍ من الحكومة لا بقرارٍ من لجنة الامتحان، وكل هذه الطرق قد جربناه وبلونا حلوه ومره، وعرفنا نتائجه في قيمة التعليم والتربية، وفي الأخلاق، وفيما يكون بين المعلمين والمتعلمين من صلة ثم في السياسة والنظام آخر الأمر.

والغريب — بل لا غرابة في ذلك — أننا أخذنا نجرب هذه الطرق الخطرة على التعليم والأخلاق والسياسة منذ منَّ الله علينا بالنظام الديمقراطي وبالحياة النيابية التي نحبها ونفتديها بالمُهج والنفوس! وتعليل ذلك يسير؛ فالسياسة في الحياة الديمقراطية محتاجة إلى الجمهور، وهي مضطرة إلى أن ترضيه، فإذا كانت حاجتها إلى الشباب، وإلى الشباب الذي يختلف إلى المدارس بنوعٍ خاص، كان الأمر أظهر من أن يحتاج إلى بيان، ولكن ذلك لا يمنعه أن يكون شنيعًا منكرًا، مفسدًا للتعليم، مفسدًا للأخلاق، مفسدًا للسياسة، مسيئًا للسمعة الوطنية في الخارج أيضًا.

وكل هذا يأتي من أننا أكبرنا الامتحان أكثر مما ينبغي، وجعلناه غاية وحقه أن يكون وسيلة، وسيلة هينة ضئيلة الشأن، وليس هذا كل ما في الامتحان من شر، فللامتحان آثار سيئة تصل إلى الأخلاق من طريقٍ قريبة يسيرة جدًّا، أظهرها الغش الذي يأتي من حرص التلميذ على أن ينجح بأي حالٍ من الأحوال.

وليس الغش هو الذي يُقترف ويُضبط أثناء الامتحان فحسب، بل هناك غش آخر لعله أشد من هذا خطرًا، غش خفي نحسه ولا نكاد ندل عليه، ولعل أخلاقنا الدراسية أن تبيحه أحيانًا، غش يشترك فيه المعلمون والمتعلمون حين يهيئ المعلمون تلاميذهم تهيئة خاصة لأداء الامتحان، وحين يقفون بهم فيطيلون الوقوف عند هذا الجزء أو ذاك من أجزاء البرنامج، وحين يعيدون معهم المقرر فيلحون عليهم في استذكار هذه المسألة أو تلك، وحين يخضعونهم لامتحان التجربة أو الامتحان الأبيض كما يقول الفرنسيون قبل الامتحان النهائي، وحين ينشرون لهم الكتب التي تشتمل على نماذج للأسئلة التي يمكن أن تعرض في الامتحان.

كل هذا غش يختلف قوة وضعفًا، ولكنه مفسد للتعليم، ومفسد للأخلاق أيضًا.

وأنا أعلم أن الامتحان شر لا بد منه، ولكن الغريب أننا لا نتخفف من هذا الشر ولا نكتفي منه بأقل قدرٍ ممكن، وإنما نتزيد منه ونثقل به المعلمين والمتعلمين، فنضطرهم إلى الشر ما وسعنا ذلك.

وهناك شرٌّ آخر ليس أقل من هذا كله خطرًا؛ لأنه يفسد رأي المعلم في نفسه وفي تلاميذه وفي الوزارة وفي التعليم قبل كل شيء، وهذا الشر يأتي من تصور وزارة المعارف للامتحان، ومن هذه العناية الهائلة التي تهبها له وتقفها عليه، فالامتحان في وزارة المعارف عمل خطير يوشك أن يكون مقدسًا، قوامه الحذر الذي لا يوصف، والحرج الذي لا حد له، والشك في كل شيء وفي كل إنسان، فكيف تريد من المعلم أن يثق بنفسه إذا شكت فيه الوزارة إلى الحد الذي يعرفه كل من مارس شئون الامتحان في مصر؟

وقد تسألني عن هذه المشكلة بعد أن صورتها هذا التصوير البشع المخيف: كيف السبيل إلى حلها؟ فأجيبك بأن الامتحان شر لا بد منه، فلنتخفف من هذا الشر ما وجدنا إلى ذلك سبيلًا، ونجعله وسيلة لا غاية، ولنصطنع بعض الجراءة، ولنرد إلى المعلمين ما هم أهل له من الثقة، ولنقدر آراءهم في تلاميذهم كما نقدر الامتحان أو أكثر مما نقدر الامتحان، ومعنى ذلك أن نلغي امتحان النقل في مدارس التعليم العام إلا أن تقضي به الضرورة، والمدرسة وحدها هي التي تقرر هذه الضرورة.

وأنا أعلم أن هذا الاقتراح قد يقع من وزارة المعارف موقعًا غريبًا، وقد ينكره بعض الفنيين فيها أشد الإنكار، ولكني مع ذلك لا أبتكره ولا أخترعه من عند نفسي، وإنما هو نظام شائع في كثيرٍ من البلاد التي سبقتنا إلى التعليم الحديث، وهو النظام المقرر في فرنسا، وفي المدارس الفرنسية القائمة بمصر، ومن المحقق أننا نكون سعداء حقًّا يوم ينتج تعليمنا العام ما ينتجه التعليم العام في أوروبا وفي فرنسا خاصة.

إذا ائتمنت المعلم على التلميذ فامنحه ما يلائم هذه الأمانة من الثقة، واطلب إليه أن يختبر تلاميذه في المادة التي يُدرِّسها لهم بين حينٍ وحينٍ مرة على الأقل كل ثلاثة أشهر، وأن يمنحهم درجات على الاختبار، فإذا كان آخر العام فلتراجع هذه الدرجات ليرى أيستحق التلميذ بحكمها أن ينتقل إلى الفرقة الأخرى أم لا يستحق، فإن كانت الأولى أقبل التلميذ فرحًا مبتهجًا على إجازته الصيفية، ثم على عامه الدراسي الجديد، وإن كانت الثانية امتحن التلميذ امتحان النقل في المواد التي لا بد من أن يمتحن فيها، فإن نجح فذاك، وإن رسب أعاد عامه الدراسي.

وأظن أن هذا الاقتراح إن أخذت به الوزارة يريحها ويريح المدارس ويريح المعلمين والتلاميذ والأسر من عبءٍ ثقيل بغيض، ويتيح للوزارة وللمدارس أن تفرغ للتعليم الذي هو أهم من الامتحان، ويتيح للتلاميذ أن يفرغوا للتحصيل الذي هو أهم من أداء الامتحان، وحَسْبُ الوزارة أن تُعنَى وحدها، أو مشتركة مع الجامعة، بالامتحانات العامة التي يظفر الناجحون فيها بالإجازات. وهذه الامتحانات نفسها كما هي الآن عسيرة معقدة، تحتاج وتحتمل كثيرًا من التيسير والتسهيل إن نظرت الوزارة إلى الامتحان على أنه وسيلة، ووسيلة يسيرة لا غاية، وإن أخذت الحكومة بالقاعدة التي أخذت بها البلاد الأوروبية من قبل، التي جعلنا نفكر فيها منذ أعوام، وهي أن الإجازات الدراسية لا تمنح أصحابها حقوقًا مالية ولا تؤهلهم للمناصب، وإنما تُكتسب المناصب بالمسابقات.

القراءة الحرة وإعراض التلاميذ والمعلمين عنها

إلغاء امتحان النقل وتيسير امتحان الإجازات العامة ومنح المعلم ما هو أهل له من الثقة ومنح التلميذ ما هو في حاجةٍ إليه من الراحة والفراغ، كل ذلك سيعين على حل مشكلة أخرى نشكو منها ونضيق بها ولا نعرف كيف نجد لها حلًّا، وهي مشكلة الإعراض عن القراءة الحرة السمحة التي لا تتقيد بمنهاج الدرس وبرنامجه ولا تقتصر على الكتب المقررة والمذكرات التي يمليها المعلمون.

هذه القراءة الحرة هي نصف التعليم العام ولعلها أن تكون أقصر من نصفه، ولعلها أن تفيد المتعلمين أكثر مما تفيدهم الدروس والكتب التي يُكرَهون على قراءتها إكراهًا؛ ذلك لأن الإنسان ينتفع بما يُقبِل عليه عن رغبةٍ وميلٍ أكثر جدًّا مما ينتفع بما يقبل عليه عن إكراهٍ وقسر؛ لأن الإنسان قد خُلق كذلك يؤثر الحركة الحرة على الحركة التي تُفرض عليه فرضًا، يخيل إليه حين يعمل حرًّا مختارًا أنه حر مختار حقًّا وأنه يأتي من الأمر ما كان يستطيع أن يدع لولا أن إرادته قد تعلقت به ودعت إليه. ولو أنك امتحنت التلاميذ الذين يتعلمون في المدارس الأجنبية في مصر والتلاميذ الذين يتعلمون في المدارس الأوروبية بوجهٍ عام، وأتيح لك أن ترد ما في نفوسهم من العلم وما في عقولهم من المعرفة وما في قلوبهم من الشعور والحس إلى أصوله ومصادره؛ لتبينت من غير مشقةٍ ولا جهدٍ أنهم مدينون بهذا كله على الأقل للكتب التي يقرءونها والنظرات الحادة التي يلقونها على ما حولهم من الحوادث والأشياء، وللأحاديث المختلفة التي يسمعونها ويشاركون فيها أكثر مما هم مدينون به لما يلقي عليهم المعلمون من الدروس وما يملون عليهم من المذكرات.

والواقع أن دروس المعلمين في المدرسة التي تستحق هذا الاسم يجب أن تكون إرشادًا لا تلقينًا، ودفعًا إلى استكشاف الحقائق واستنباطها لا فرضًا لهذه الحقائق على عقول الصبية والشباب، ولن يستطيع المعلم أن يرشد التلميذ، وينمي فيه ملكة البحث والحاجة إلى الاستطلاع ويقوم ما يعرض له من الخطأ في هذا كله إذا كان مضطرًّا إلى أن يعد التلميذ للنجاح في الامتحان؛ فأنت لا تستطيع أن تكلفه أمرين متناقضين، هما أن يعد لك أداة تؤدي الامتحان وتنجح فيه، وأن يعد لك في الوقت نفسه إنسانًا حرًّا مفكرًا يبحث ويستكشف ويدرس ويستنبط ويكوِّن لنفسه رأيًا فيما حوله من الأشياء.

ولو أن المعلم كان من القوة والبراعة والامتياز بحيث يستطيع أن يحدث المعجزات ويخلق المتناقضات وينشئ لك هذا الكائن الغريب الذي هو آلة قابلة من أحد وجهيه وقوة فاعلة من وجهه الآخر، لما استطاع التلميذ أن يستجيب له ولا أن يقبل منه ولا أن يتهيأ في وقتٍ واحد للامتحان الذي يفني القوة وللاستكشاف الذي يوجدها وينميها، فلا بد إذَنْ من أن تختار بين أن تكون المدرسة مصنعًا تشتغل فيه آلات لتصنع آلات مثلها وبين أن تكون المدرسة دارًا تُفتح فيها عقول التلاميذ وقلوبهم لإدراك الحياة وفهمها ولإدراك الطبيعة وفهمها، فإن اخترت الأولى فدع المدارس كما هي الآن ولا تكلف نفسك تجديدًا ولا إصلاحًا؛ فإنها تحقق هذا الغرض على أحسن وجهٍ ممكن، وإن اخترت الثانية فلا أقل من أن تمكِّن المدارس من تحقيقها ومن أن تزيل العقبات التي تعترض دون هذه الغاية الكريمة.

ولست أدري أيشعر الناس وتشعر الوزارة نفسها بما أشعر به وأجد في الشعور به ألمًا ممضًّا، وهو أن التلاميذ لا يعرضون وحدهم عن القراءة وإنما يشاركهم المعلمون في هذا الإعراض، ولعلي لا أخطئ إذا قدرت أن إعراض التلاميذ عن القراءة ربما كان نتيجة لإعراض المعلمين عنها؛ فالمعلمون في مصر لا يقرءون، هذه حقيقة ثابتة من إضاعة الوقت أن نتكلف إقامة الدليل عليها، هم لا يقرءون لأنهم لا يجدون الوقت للقراءة؛ فالمدرسة تستنفد ما يملكون من الوقت الخصب في جهودٍ لا تخلو من سخف، وهم لا يقرءون لأنهم لا يجدون الوقت للقراءة، فالوزارة قد اضطرتهم إلى وضع مادي ومعنوي يضيقون فيه بكل شيء ويضيقون فيه بأنفسهم قبل كل شيء، حياتهم المادية ضيقة محدودة قوامها العسر، وربما كان قوامها البؤس في كثيرٍ من الأحيان، فهم إذا فرغوا من جهدهم الدراسي فكروا في تدبير حياتهم هذه الضيقة العسيرة وفي التماس المخرج مما فُرض عليهم من الضيق والعسر.

وما رأيك في معلمٍ لا تريحه الدولة حتى من هذه النفقات التي يحتاج إليها ليعلم أبناءه، مع أنه ينفق جهده وحياته في تعليم أبناء الأمة، ولا تستحي الدولة آخر الأمر مع ضآلة مرتبه من أن تطلب إليه أجور ما يحتاج إليه أبناؤه من التعليم. ولقد رأيت معلمين يشقون أشد الشقاء وأمضَّه لأنهم لا يجدون ما ينفقون على تعليم أبنائهم، فهم مخيرون بين أن يعلموهم ويحرموهم من أجل ذلك ما هم في حاجةٍ إليه من ضرورات الحياة وبين أن يحرموهم التعليم ليمنحوهم اللباس والغذاء، فكيف تريد من رجلٍ يقسم وقته بين جهود الدرس ومحاربة البؤس أن يفرغ للقراءة والتزيُّد من الثقافة؟

وحياتهم المعنوية مظلمة قاتمة قوامها الذل والرق والشعور بأنهم قد حرموا أشد الأشياء اتصالًا بمهنتهم وهو الثقة بهم والكرامة في نفوسهم وفي نفوس الذين يشرفون عليهم من الرؤساء؟ كل هذا يصد المعلم عن العلم ويزهده في القراءة ويرغبه عن الثقافة ويضطره إلى هذه الحياة الجامدة التي يحياها.

وكثيرًا ما كنت أضيق باختلاف المعلمين إلى القهوات والأندية وإضاعتهم الوقت في هذه الأحاديث الفارغة عن الدرجات والمرتبات وعن المفتشين وكبار الموظفين، ولكني مضطر بعد أن داخلتهم وبلوت أمورهم من قربٍ إلى أن أرحمهم وأعتذر عنهم وألوم الدولة التي تضطرهم إلى هذا الجمود.

ومهما يكن الملوم في ذلك فالمحقق هو أن المعلمين في مصر لا يقرءون، وهم من أجل ذلك لا يقفون عند ما حصَّلوا في المدارس حين كانوا طلابًا فحسب، بل ينسون أكثره ويقفون عند المناهج والبرامج التي يكلفون تعليمها في المدارس، يرددونها إذا أصبحوا ويرددونها إذا أمسوا حتى يصبحوا مناهج وبرامج تأكل الطعام وتمشي في الأسواق وتختلف إلى المدارس وجه النهار وإلى الأندية والقهوات آخره وأول الليل، فكيف تريد من هذا المعلم الذي لا يقرأ أن يدفع التلميذ إلى القراءة ويرغبه فيها ويزينها في قلبه ويحاسبه عليها آخر الشهر أو آخر العام؟ ستقول: فهبنا رفَّهنا على المعلم والتلميذ وحططنا عنهما عبء الامتحان الثانوي وهيَّأنا لهما الفرص للقراءة فماذا يقرءون؟ فأجيبك بأن هذه قصة أخرى كما يقول كيبلنج ولكني سأعرض لها في موضعٍ آخر من هذا الحديث.

فأما الآن فحسبي أن توافقني على أن من أوجب الواجبات أن نبرئ المدرسة من الركود الذي اضطررناها إليه اضطرارًا وأن نردها إلى الحياة، ولا سبيل إلى ذلك إلا إذا هيَّأنا المعلم والتلميذ لتجديد أنفسهما بهذه القراءة الحرة التي لا يحتملها البرنامج ولا يفرضها القانون.

الكتب التعليمية المقررة

وما دمنا قد وصلنا إلى الحديث عن القراءة الحرة التي لا تتصل بالمناهج والبرامج، فمن الخير أن ننتهز هذه الفرصة لنقف وقفة قصيرة عند مشكلة أخرى من مشكلات التعليم العام قد كَثُر فيها كلام الناس واشتدت بها عناية الوزارة واتصلت منها شكوى المعلمين، ولكنها مع ذلك لا تزال قائمة كما هي، معقدة كما هي؛ لأن الوزارة لم تأخذها بالحزم ولم تعالجها بما ينبغي لها من الشجاعة: وهي مشكلة الكتب التعليمية المقررة.

ولعلك تشعر بمثل ما أشعر به من أن هذه المشكلة دقيقة حقًّا؛ لأنها أقرب المشكلات إلى الأشخاص وأمسها بكثيرٍ من الذين يتسلطون على شئون التعليم وأمسها في الوقت نفسه بالدراهم والدنانير، وكل شيء يمس الدراهم والدنانير في حياة كحياتنا المصرية، فهو خطير دقيق والحديث فيه شائك لا يؤمن معه الزلل والإساءة إلى هذا أو ذاك.

ولكني مع ذلك سأقف عند هذه المشكلة وقفة قصيرة وسأقترح لها علاجًا أقل ما يوصف به أنه جريء يخالف المألوف ولكنه قريب من الحق والعدل، من الذي فرض على وزارة المعارف أن توزع الكتب والأدوات على التلاميذ؟ هذا هو السؤال الذي إذا أمكن أن نجيب عليه أمكن أن نحل هذه المشكلة حلًّا حسنًا، وإذَنْ فلنُعِده مرة أخرى.

من الذي فرض على وزارة المعارف أن توزع الكتب والأدوات المدرسية على التلاميذ؟ لم يفرض ذلك عليها أحد وإنما تبرعت به من عند نفسها، وأكبر الظن بل المحقق أنها رأت في القيام بذلك تيسيرًا على التلاميذ وأسرهم وضمانًا لحصول التلاميذ على ما يحتاجون إليه من الكتب والأدوات، ولكنها جعلت من نفسها بذلك تاجرًا لست أدري أيحسن التجارة أم لا يحسنها، ولكني أعلم أن التجارة ليست من شئون وزارة التعليم، وأن وضع وزارة المعارف نفسها موضع التاجر أو موضع الوسيط بين التاجر والمستهلك قد اضطرها إلى كثيرٍ من العنف والظلم وإفساد التعليم وتثبيط همم المعلمين والمؤلفين، ذلك إلى أنه قد عقَّد

أمورها تعقيدًا شديدًا وحمَّلها أثقالًا تستطيع أن تخفف منها مشكورة موفورة، وهي إن فعلت ردت إلى التجارة حريتها واحتفظت هي بكرامتها ولاءمت بين حياتها وبين النظام الديمقراطي الذي يقال إنه يسيطر أو يريد أن يسيطر على حياة مصر. أخذ الوزارة نفسها بتوزيع الكتب والأدوات على التلاميذ يضطرها إلى عمليات تجارية ليست في حاجة إليها؛ فهي تستطيع أن تفرض على التلاميذ أن يحصلوا على ما لا بد من أن يحصلوا عليه من الكتب والأدوات، وأن تشتد عليهم في ذلك إلى أقصى غاية الشدة، وأن تقف عند هذا الحد لا تتجاوزه.

ولست أريد أن أدخل في تفصيل هذا العناء الثقيل الذي تتكلفه الوزارة في شراء الدفاتر والأقلام وما يشبهها من الأدوات وما يضطرها إليه ذلك كله من المزايدات والمناقصات وإجراء الصفقات الرابحة حينًا والخاسرة أحيانًا، فقد لا يكون ذلك متصلًا أشد الاتصال بالناحية الثقافية التي أخصص لها هذا الحديث، وإنما أقف عند الكتب وعند الكتب التعليمية وحدها، فلماذا تتكلف الوزارة شراء الكتب نسخًا من أصحابها أو شراء حق الطبع من المؤلفين ثم طبع الكتب التي اشترت حق طبعها وتوزيعها على التلاميذ؟ وما الذي يمنعها أن تريح نفسها من هذا التوسط بين المنتجين والمستهلكين بعد أن تعين الكتب التي لا بد من أن يحصل عليها التلاميذ في كل عام.

بل لست أقف عند هذا الحد، وإنما أسأل: لماذا تقرر الوزارة في هذه المادة أو تلك كتابًا بعينه تشتريه نسخًا أو تشتري حق طبعه فتضع نفسها موضع الريبة وإيثار هذا المؤلف أو ذاك بالعطف والبر؟ وما بالها بعد أن تضع مناهج التعليم وبرامجه واضحة جلية بريئة من اللبس والغموض، ما بالها لا تترك الناس أحرارًا يؤلفون الكتب التي تطابق هذه المناهج والبرامج وتكتفي هي بتأليف لجان تدرس هذه الكتب بعد تأليفها وطبعها وتعلن أن هذا صالح للدرس وهذا غير صالح، ثم تقف مهمتها عند هذا الحد؟

ألست ترى معي أنها إن فعلت أراحت نفسها من همٍّ ثقيل مادي ومعنوي وخلقي أيضًا؟ ألست ترى معي أنها إن فعلت ردت إلى العلم والتأليف حرية هما في أشد الحاجة إليها وفتحت للمعلمين والمؤلفين من أبواب النشاط الخصب ما قد أُغلق في وجوههم إلى الآن؟ لماذا تُعرِّض الوزارة نفسها لأن تُتَّهم بين حينٍ وحينٍ بأنها تحابي هذا الموظف أو ذاك وتؤثر هذا المفتش أو ذاك؛ لأنها اشترت كتابه نسخًا أو اشترت حق الطبع فأغنته وأغدقت عليه من مال الدولة؟ ولعلها لم تحابِهِ ولم تؤثره ولعلها لم تُغنِهِ ولم تغدق عليه ولعلها أن تكون قد ظلمته وشقَّت عليه.

حَسْبُ الوزارة أنها ستضطر دائمًا إلى تموين مكتبات المدارس ليقرأ المعلمون والتلاميذ ولتيسر لهم القراءة الحرة، فأما هذه الكتب التي تحتمها المناهج والبرامج وتفرضها نظم التعليم، فقد تستطيع الوزارة في غير حرجٍ بل في أيسر اليسر لها وللناس أن تنفض يدها من بيعها وشرائها وتوزيعها على التلاميذ.

وإذا أراحت الوزارة نفسها من هذا العناء فهي واصلة إلى نتيجة نفسية حسنة جدًّا إن صح هذا التعبير؛ ذلك أنها ستخفض النفقات الدراسية بمقدار ما ستخفف عن نفسها من العبء المالي الذي تقتضيه هذه التجارة السخيفة، وسيحمد الناس لها تخفيض هذه النفقات وإن كان قيامها بتوزيع الكتب ييسر على الناس تيسيرًا شديدًا، ولكن الناس فُطروا على هذا الخلق، تخدعهم الظواهر، ويكرهون أن يؤدوا أموالهم إلى الدولة مهما تكن الدولة رفيقة بهم، منصفة لهم.

ومما لا شك فيه أن كثيرًا من الآباء سيرضون بل سيبتهجون حين يرون القسط الدراسي قد خُفِّض شيئًا، ولعلهم لا يخطئون، فمن يدري! لعلهم يستطيعون أن يشتروا لأبنائهم هذه الكتب بثمنٍ يسير، ولعل تلاميذ السنة الثانية أن يشتروا من تلاميذ السنة الثالثة كتبهم التي لم يصبحوا محتاجين إليها بعد أن انتقلوا إلى فرقةٍ أخرى، ولعل ذلك لا يكلفهم مالًا كثيرًا.

والغريب أن هذا النحو قد جُرِّب، فلم تطلع الشمس من المغرب، ولم تقع السماء على الأرض، ولم تفسد أمور التعليم، ولعلها ازدادت صلاحًا؛ فقد كانت الوزارة توزِّع الكتب على الطلاب في المدارس العالية، فلما أنشئت الجامعة ألغت توزيع الكتب على الطلاب فلم يُحدِث ذلك اضطرابًا ولا فسادًا، وعنيت الجامعة بمكتبتها فنجحت في تكوينها وتنميتها نجاحًا عظيمًا وأغنت كثيرًا من الطلاب عن شراء كثيرٍ من الكتب.

ستقول: ولكن طلاب الجامعة غير تلاميذ المدارس. فما رأيك في أن المدارس الأوروبية تعامل تلاميذها على هذا النحو، لا توزع عليهم الكتب والأدوات، وإنما تبين لهم ما يحتاجون إليه منها وتشتد عليهم في شرائه فيشترونه جديدًا أو قديمًا، غاليًا أو رخيصًا، ولا يفسد لذلك أمر من أمور التعليم؟!

نعم، خير نصيحة تُقدَّم إلى وزارة المعارف هي أن تدع التجارة للتجار، والتأليف للمؤلفين، وأن تكتفي بامتحان الكتب والدلالة على الصالح منها، وترك المعلمين والتلاميذ أحرارًا فيما يقرءون ويدرسون ما داموا لا يتجاوزون المناهج والبرامج، وحسبك ما لا بد لها من تموين المكتبات وإنشاء المعامل وإطعام التلاميذ، فلا بد مما ليس منه بد، والخطأ كل الخطأ أن تثقلنا الأعباء فلا نتخفف منها بل نضيف إليها.

مشكلات التعليم الخاصة

والآن وقد درنا حول التعليم العام، وألممنا بطائفةٍ من المشكلات الخارجية التي تحيط به فتفسده وتحوله عن وجهته الطبيعية، ووقفنا عند هذه المشكلات وقفات قصيرة نرجو أن نكون قد وُفِّقنا فيها إلى الخير، نستطيع أن نلم بالتعليم العام نفسه، وأن نقف عند مشكلاته الخاصة التي تتصل بطبيعته وجوهره، وليست هذه المشكلات بأقل عسرًا من المشكلات التي ستتبعها، ولكن أمرها مع ذلك يسير على الفهم، ولكن حلها مع ذلك يسير على المشرفين على شئون التعليم إذا صدقت النية، وصحت العزيمة، وواجهت المشكلات في صراحة خالصة من الرياء والمصانعات السياسية المختلفة أيضًا.

وأول ما نعرض له من هذه المشكلات الخاصة غاية التعليم العام والغرض الذي تقصد إليه الدولة من إنشائه والقيام عليه، والغرض الذي تقصد إليه الأُسَر من إرسال أبنائها إليه، وقد كثر الكلام في أن التعليم العام لم تكن تقصد الدولة من إنشائه وتعهده إلا إلى إعداد الموظفين الذين يعملون في المكاتب والدواوين، وأن الشعب لم يكن يرسل أبناءه إلى هذا التعليم إلا ليظفروا بالمناصب في المكاتب والدواوين إذا أتموه.

وكَثُر الكلام أيضًا في أن هذا الفهم الضيق الخاطئ السقيم ليس في حقيقة الأمر إلا نتيجة من نتائج السيطرة الإنجليزية على شئون مصر عامة وعلى شئون التعليم بنوعٍ خاص.

وقد يكون هذا كله حقًّا ولكن من بعض الوجوه لا من كل وجه، فليس من المحقق أننا حين أنشأنا التعليم العام قبل الاحتلال قد قصدنا بإنشائه إلى شيءٍ آخر غير تكوين الموظفين الذين يعملون في مكاتب الحكومة ودواوينها، وما أظن بل ما أشك في أن الذين أنشئوا التعليم العام في مصر قد فكروا قبل كل شيء في طرد الجهل من رءوس المصريين وإقامة العلم مكانه؛ لأن الجهل ظلمة والعلم نور، ولكنهم رأوا الدولة في حاجةٍ إلى الموظفين

الأكفاء ورأوا أن هؤلاء الموظفين الأكفاء يجب أن يكونوا من أبناء الشعب وألا سبيل إلى إعدادهم إلا بتعليم أبناء الشعب على نحو ما يتعلم أبناء الشعوب الأوروبية التي كانوا يتأثرونها ويتخذونها نموذجًا ومثلًا، ولولا إنشاء المحاكم الأهلية مثلًا لما أنشئت هذه المدرسة التي كانت تسمى مدرسة الألسن أو مدرسة الإدارة أو مدرسة الحقوق، ولولا حاجة الجيش لما أنشئت مدرسة الطب، ولولا أن هاتين المدرستين وأمثالهما من المدارس العليا لم تكن تستطيع أن تقبل الطلاب إلا إذا هُيِّئوا لها تهيئة ما لما أنشئت مدارس التعليم العام.

فالحاجة العملية اليومية والضرورات العادية الماسة والمنافع القريبة العاجلة هي التي دعت إلى إنشاء التعليم الحديث المنظم في مصر قبل الاحتلال، وما أشك في أن مصر قد استفادت من هذا التعليم الحديث المنظم فوائد تتجاوز الحاجات اليومية والضرورات الخاصة والمنافع العاجلة وتبلغ الرقي العقلي الخالص، ولكن هذا لم يكن شيئًا قصدت إليه الحكومة أو تعمدته الدولة، وإنما هي رمية من غير رامٍ وفضل أُتيح لمصر عفوًا وهذا شأن العلم والمعرفة حيث وجدا؛ فإن نفعهما يتجاوز دائمًا ما يراد منهما وما يطلب إليهما، وآية ذلك أننا حتى في أشد أوقات السيطرة الإنجليزية وضغطها على التعليم وتضييقها لحدوده قد انتفعنا من هذا التعليم الضيق المحدود أكثر مما أراد الإنجليز، وأي دليل على ذلك أقوى من أن الذين أخرجتهم مدارس الاحتلال هم الذين اتسعت عقولهم لفهم الحرية والوطنية واشتدت عزائمهم لمناهضة الاحتلال نفسه، وهم الذين أثاروا مصر وقادوها في الجهاد وكسبوا لها النظام الديمقراطي والحياة المستقلة.

وليس على مصر بأس من أنها أنشأت التعليم لأنها كانت محتاجة إلى الموظفين ومن أنها لم تفكر في التعليم من حيث هو ولا في العلم من حيث هو، فهذا طور لا تبلغه الأمم إلا بعد أن تفرغ من حاجتها اليومية ومنافعها العاجلة، فالإنجليز إذَنْ قد مضوا بالتعليم في مصر إلى نفس الغاية التي كانت تقصد إليها مصر قبل أن يسيطر عليها الإنجليز، ولكنهم تصوروا التعليم على طريقتهم هم من جهةٍ وعلى طريقتهم في المستعمرات والبلاد الخاضعة لنفوذهم من جهةٍ أخرى.

وكانت مصر قبل الاحتلال تتصور التعليم على الطريقة الفرنسية وتتصوره على أنه تعليم في بلدٍ حر ناهض، فالخلاف بين التعليم قبل الإنجليز وأيام الإنجليز ليس خلافًا في الغاية وإنما هو خلاف في تصوره وفي مقداره، والمعروف أن الإنجليز يقتصدون في التعليم النظري لأبنائهم ويتجاوزون الاقتصاد إلى التقتير بالقياس إلى أبناء المستعمرات،

فهم إِذَنْ قد فرضوا علينا الاقتصاد في العلم، بل قتروا علينا فيه تقتيرًا شديدًا وانتهى بنا هذا التقتير إلى خمودٍ عقلي لم نخلص منه إلا بعد مشقة وجهد، ولكننا على كل حال قد حاولنا أن نخلص منه ونجحنا في هذه المحاولة نجاحًا حسنًا، ومن الخير ألا نرضى عن شئوننا مهما تكن حسنة فإن هذا الرضا علامة الخمود، ولكن من الخير أيضًا ألا نسرف في التشاؤم وألا نسرف في الغض من جهودنا، فإن هذا الإسراف قد يثبِّط الهمم ويدفع إلى الفتور إن لم يدفع إلى اليأس والقنوط.

إنما الشيء الذي نلاحظه هو أن الذين يلومون الإنجليز لأنهم جعلوا غاية التعليم العام إعداد الموظفين لا يحققون في أنفسهم غاية أخرى للتعليم بعد أن كفت عنه يد الإنجليز، بل قل إنهم لا يحققون له غاية واضحة بينة يمكن التحدث عنها في غير لبسٍ ولا غموض وفي غير اختلافٍ ولا جدال.

فقوم يقولون إن غاية التعليم الثانوي هو إعداد الطلاب للتعليم العالي، فإذا سألتهم عن غاية التعليم العالي نفسه لم يعرفوها أو لم يحققوها. وإذا كان التعليم العالي مجهول الغاية وهو في الوقت نفسه غاية التعليم العام، فقد أصبح التعليم العام نفسه مجهول الغاية أيضًا. وقوم يقولون إن غاية التعليم العام إعداد الشباب للحياة، فإذا سألتهم عن إعداد الشباب للحياة ما معناه وما تفصيله الواضح الدقيق لم يحسنوا الجواب؛ لأنهم لا يحققون هذه الحياة ولا يحققون الإعداد لها، وإنما هي كلمات تقرأ في الكتب وفي نوعٍ معين من الكتب وفي بعض كتب التربية بنوعٍ أخص وفي الكتب التي تنقد فيها نظم التعليم هنا وهناك، فتؤخذ على علاتها في غير بحثٍ ولا تحقيق ولا تمحيص.

وليس أدل على ذلك من أننا مضينا في التعليم العام أحرارًا بعد أن كفت عنه يد الإنجليز فلم نهيئ الطلاب للتعليم العالي تهيئة خيرًا من تلك التي كانوا يهيئونها أيام الإنجليز، ولم نعد الشباب للحياة إعدادًا خيرًا من إعدادهم أيام الإنجليز.

فما زال الشبان يأتون إلى الجامعة ضعافًا قاصرين، وما زال الشبان يستقبلون حياتهم جاهلين عاجزين عن التصرف فيها ضعافًا عن أن ينهضوا بأعبائها، يذهبون إلى الدواوين موظفين فتشكو الدواوين من سوء إعدادهم للعمل فيها، ويعرضون أنفسهم على أصحاب الأعمال الحرة، فلا يكادون يجربونهم حتى يزهدوا فيهم ويُعرِضوا أشد الإعراض عن استخدام زملائهم؛ لأنهم لم يُعدُّوا للأعمال الحرة إعدادًا صالحًا، ومصدر هذا كله أننا نكتفي بالألفاظ العامة الغامضة المبهمة التي لا نحقق معانيها في نفوسنا ثم نتخذ هذه الألفاظ غايات لنا، ثم نبتغي لهذه الغايات المبهمة وسائل مبهمة فننتهي

إلى أن تختلط الأمور علينا أشد الاختلاط وإلى أن يكون الشباب ضحية بريئة لهذا الإبهام والغموض.

فلنجتهد قبل كل شيء إذَنْ في أن نحقق غاية التعليم العام تحقيقًا واضحًا جليًّا لا لبس فيه ولا إبهام. أما أن التعليم العام يهيئ الشاب لدخول الجامعة أو المدرسة العالية فهذا شيء لا شك فيه، ولكن التعليم العام يجب أن يهيئ الشاب لا لتسجيل اسمه في الجامعة والمدرسة العالية ولا للاختلاف إلى ما يُلقَى فيهما من الدروس، فقد يمكن أن يتاح هذا لكل إنسان إذا أراد الشارعون إباحة الاختلاف إلى الجامعة والمدارس العليا لكل من بلغ سنًّا بعينها ودفع أجرًا بعينه، بل ليختلف إلى هذه الدروس فيسيغها وينتفع بها، ويجد في ذلك لذة تدفعه إلى أن يضاعف جهده، وإلى أن يتزيد من التحصيل، وإلى أن يعمل مع الأستاذ عمل الشريك المعين لا عمل التلميذ الذي يتلقى منه العلم فيفهمه حينًا ولا يفهمه أحيانًا.

فالتعليم العام إذَنْ يهيئ الشاب لفهم نوع من التعليم أرقى منه، يهيِّئه لفهم العلم الخالص والمشاركة فيه والقدرة بعد شيء من الجهد على تنميته والإضافة إليه، وإذَنْ فلا بد للذين ينظمون أمور التعليم العام من أن يكونوا على بينةٍ من دقائق العلم الخالص وما يحتاج إليه الشاب من الوسائل ليستطيع فهمه وإساغته والمشاركة فيه والإضافة إليه، وإذَنْ فلا ينبغي أن تكون أمور التعليم العام إلى جماعة من الموظفين قد حدت مقدرتهم العلمية، وضاقت ملكاتهم عن فهم حاجات العلم ووسائله، وإنما يجب أن تكون أمور التعليم العام إلى رجال التعليم العالي أنفسهم؛ فهم الذين يحسنونه، وهم الذين يعرفون حاجاته ويعرفون الوسائل إليه.

ولنضرب لذلك مثلًا يوضحه ويجليه؛ فالتعليم العام في مصر يعد الطلاب لدخول الجامعة على اختلاف كلياتها ومعاهدها، وذلك منذ أنشئت الجامعة، وكان قبل هذا يعد الطلاب لدخول المدارس العليا، وتستطيع أن تدرس تاريخ التعليم العام في مصر منذ أول هذا القرن، فترى أن شئونه لم تكن قط إلى أحد من الجامعيين بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة.

ولعلك إن درست تاريخ وزارة المعارف كلها أن تنتهي إلى هذه النتيجة نفسها وأن تلاحظ أنه قد مر بها وزراء جامعيون أحيانًا، ولكن الفنيين الذين يباشرون شئونها من قريبٍ لم يكونوا قط من الجامعيين، ولعل الناس لم ينسوا بعد أن بين وزارة المعارف ذات التاريخ والتقاليد وبين الجامعيين الذين تخرجوا من الجامعات الأوروبية أو من الجامعة

المصرية الناشئة خصومة صماء ولكنها خطيرة عنيفة، تعلن عن نفسها بين حينٍ وحينٍ، وتحدث آثارًا سيئة في شئون التعليم وفي حياة الشباب، ومهما يكن من شيء فإن إشراف غير الجامعيين على شئون التعليم العام قد باعد بينه وبين الإعداد للجامعة أشد المباعدة؛ لأن هؤلاء المشرفين لا يحسنون العلم بحاجة الجامعة من ناحية ولا تطيب نفوسهم بقبول آراء الجامعة ومشورتها من ناحية أخرى. خذ أي مادة من مواد التعليم العام، خذ التاريخ أو الجغرافيا أو الرياضة واطلب إلى الجامعي كيف يجب أن تعلم هذه المادة في المدرسة الابتدائية والثانوية ليمضي فيها الطالب إذا اتصل بالجامعة، فسيعرض عليك آراء لن تتفق مع آراء وزارة المعارف إلا قليلًا.

ومن طريف الأمر أن وزارة المعارف لما ضاقت بنقد الجامعة لها وإلحاحها في هذا النقد واستماع الجمهور لهذا النقد، أرادت أن تبرأ من التبعة وأن تشرك الجامعة معها في احتمالها، فجعلت تؤلف اللجان من لجانها ومن الجامعيين، وتكلفها وضع المناهج والبرامج، ولكن هذه اللجان مع أن الجامعيين قلة فيها دائمًا لا تكاد تتم عملها وتقدمه إلى الوزارة حتى يناله التغيير والتبديل وشيء من المسخ قوي أو ضعيف، وهو مع ذلك شيء قد اشتركت فيه الجامعة، فإذا لم يرضَ عنه الناس وإذا لم ينتج ما كان ينتظر منه فالوزارة ليست مسئولة وحدها، وإنما الجامعة مسئولة معها.

والوزارة تنسى ما أحدثت في المناهج والبرامج من تغييرٍ وتبديل، وتنسى أن الجامعيين قلة دائمًا في لجانها، فآراؤهم لا تسمع في كل وقت، وتنسى ما هو أهم من ذلك وأجلُّ خطرًا، وهو أن الجامعة إن اشتركت في وضع المناهج والبرامج فهي لا تشترك في تنفيذها والإشراف عليها، وواضح أن المنهج والبرنامج في أنفسهما ليسا شيئًا، وأن تنفيذهما هو كل شيء.

يجب إذَنْ أن يشترك التعليم العالي اشتراكًا عمليًّا قويًّا في تنظيم التعليم الثانوي وفي الإشراف على تنفيذ ما يوضع له من نظامٍ إذا كان من الحق أن التعليم العام يهيئ الطلاب للجامعة، الجامعة تفهم درس اللغات مثلًا على نحوٍ غير الذي تفهمه عليه وزارة المعارف، ولعلها لا تعتمد في ترقية درس اللغات على عدد الحصص في كل أسبوع ولا على رفع درجات آخر العام، ولا على رفع درجات الامتحان آخر العام، ولا على اختيار المعلمين الإنجليز والفرنسيين لأنهم إنجليز وفرنسيون لتعليم اللغة الإنجليزية والفرنسية، ولعل لها في ترقية تعليم اللغات مذهبًا آخر، ولعل لها إلى هذه الترقية وسائل أخرى، ولعلها لا تحفل بقدرة الطالب على أن يدير لسانه بالإنجليزية والفرنسية كما يديره الإنجليز والفرنسيون، كما تحفل بقدرة الطالب على أن يذوق هاتين اللغتين وينقل عنهما ويؤدي

بهما كما يصنع أصحابهما، ولا سبيل إلى أن تحدث الجامعة آثار تصورها لتعليم اللغات في المدارس العامة إلا إذا اشتركت بالفعل في تنظيمه والإشراف عليه. ونتيجة هذا كله أن وزارة المعارف إن أرادت بتهيئة الطلاب في التعليم العام للجامعة والمعاهد العالية هذه التهيئة الصورية الزمانية التي تنحل إلى إقامة الطالب في مدارسها عددًا من السنين وأدائه فيها ألوانًا من الامتحان، فهذه التهيئة محققة بالفعل وليست في حاجةٍ إلى جهدٍ ولا عناء؛ فأبناؤنا يقيمون في المدارس الابتدائية أربعة أعوام وفي المدارس الثانوية خمسة أعوام، ويخضعون لضروب من بلاء الامتحان ثم يأتون إلى الجامعة ضعافًا قاصرين فتقبلهم كارهة راغمة، وإن أرادت تهيئة الشباب لفهم العلم الخالص وإساغته والمشاركة والإنتاج فيه فهذا عبء آخر نؤكد لها أنها لن تستطيع النهوض به وحدها في هذا الطور من حياتها على أقل تقدير.

وبعد، فهل من الحق أن الغاية الوحيدة للتعليم العام هي إعداد الطلاب للتعليم العالي، أم هل هناك غاية أم غايات أخرى لهذا التعليم؟ أما أنا فأرى أن إعداد الطلاب للجامعة بعض أغراض التعليم العام لا كلها، ولعل للتعليم العام غرضًا آخر أوسع وأشمل وأبقى وأرقى من إعداد الطلاب للجامعة؛ وهو إعداد الشباب للنهوض بأعباء حياتهم مهما تختلف عن بصيرة بها، وفهم لها وقدرة على التصرف فيها مع ما ينبغي لكل ذلك من الثقافة الحسنة والإدراك الواسع، والخلق المهذب، والذوق السليم، فليس من الضروري ولا من الممكن ولا من المستحسن أن يذهب كل من ظفر بالشهادة الثانوية إلى كليات الجامعة، بل من الواقع ومن الخير أيضًا أن يكتفي بعض الشباب بهذه الشهادة الثانوية وأن ينصرف بعد الظفر بها إلى الجد والكد ليعيش حرًّا معتمدًا على نفسه معينًا لأسرته معوضًا عليها بعض ما بذلت في تربيته وتنشيئه من الجهد والمال. وإذا كان هذا الشاب قد تعلم في المدارس العامة تعليمًا حسنًا فليس عليه بأس ألا يتصل بالجامعة ولا خطر على ثقافته من وقوفه عند الشهادة الثانوية؛ لأنه لن يستطيع أن يجمد ولا أن يخمد ولا أن يزهد في الحياة العقلية ولا أن ينصرف عن ترقية نفسه وتثقيفها ما وسعه ذلك وما أتاحته له الظروف، إنما يجمد الشاب ويخمد ويزهد في الثقافة وينصرف عن الاستزادة منها لأنه لم يُهيَّأ لها تهيئة حسنة في المدارس العامة، ولأن هذه المدارس لم تشعل في نفسه هذه الجذوة المقدسة جذوة المعرفة، ولو قد أشعلتها لما استطاع الدهر ولا أحداثه أن يخمدها أو يطفئها؛ لأنها أثبت وأبقى وأذكى من أن تخمد أو تُطفئ.

فلننظر إذَنْ كيف يمكن أن نعد الشاب لهذه الحياة التي صورناها آنفًا، ولننظر بعد ذلك كيف نهيئه تهيئة خاصة للتعليم العالي إن أراد أن يكون من طلاب التعليم العالي.

الإيمان بمهمة التعليم والشعور بخطره وقدسيته

وأول ما ينبغي لذلك أن نصدر في عنايتنا بالتعليم العام، بل بالتعليم كله، عن الجد لا عن اللعب، وعن اليقين لا عن الشك، وعن الإيمان لا عن التردد.

وهذه خصلة لازمة للنجاح في كل شيءٍ كبيرًا كان أو صغيرًا، فالناس مدينون بالنجاح والتوفيق في أكثر ما ينجحون فيه ويوفقون إليه للثقة واليقين، وللإيمان والإخلاص أكثر مما هم مدينون بذلك لما ينفقون من قوةٍ وما يحتملون من مشقة وما يبذلون من جهدٍ ومال. ولقد أكثر وزير المعارف القائم منذ تولى هذه الوزارة، بل قبل أن يتولاها، بل قبل أن توكل إليه أمور الحكم، من ذكر الإيمان بما يسميه رسالة المعلم والتعليم، وألح في أن يؤمن المعلم لا أقول برسالته كما يقول الوزير، وإنما أقول بمهمته؛ لأني أوثر هذا اللفظ، ألح في أن يؤمن المعلم بمهمته، وأن يؤمن المشرفون على التعليم بمهمتهم أيضًا، والوزير محقٌّ في طلب الإيمان بقيمة التعليم وخطره من رجال التعليم على اختلافهم؛ لأن الإيمان وحده هو الذي يخفف الجهد مهما يثقل، ويهوِّن التضحية مهما تعسر، ويحببها إلى النفوس مهما تكن بغيضة كريهة بشعة، والإيمان كما يقال منذ أقدم العصور خليقٌ أن يزيل الجبال من مواضعها، وأن يرد إلى الإلف ما كان الناس يرونه غريبًا عجيبًا خارقًا للعادة شاذًّا عن المألوف، ولكن الإيمان لا يأتي عفوًا، ولا يُفرض على الناس فرضًا، ولا يذاع في قلوبهم ونفوسهم بقرارٍ يصدره مجلس الوزراء، أو قانون يشرعه البرلمان، وإنما يجب أن تُهيَّأ له أسبابه وتُبتغى له وسائله، وإنما يكون الإيمان بالتعليم وخطره وقدسيته حين يكون الإيمان بالوطن، وحين يصح في قلوب المعلمين والمشرفين على التعليم حب الوطن وإيثاره على النفس والمنفعة والمال، وحين يصح في عقول المعلمين والمشرفين على التعليم أن من

حق الوطن عليهم وعلى الدولة أن يذاد عنه الجهل ويقوى فيه العلم، وتذكو فيه الثقافة، وأن يُحاط من جميع الطوارئ والعاديات بكل ما يمكن أن يحاط به مهما يكلف ذلك من تضحيةٍ، ومهما يفرض ذلك من جهدٍ، ومهما يقتضي ذلك من عناء.

وحين تنظر الدولة إلى التعليم على أنه غذاء للشعب لا يستطيع أن يعيش بدونه كما أن الطعام والشراب غذاء للشعب لا يستطيع أن يعيش بدونه، مع هذا الفرق الذي يظهر واضحًا جليًّا وهينًا يسيرًا، ولكننا مع ذلك لا نفطن له ولا نقف عنده، وهو أن الطعام والشراب وكل ما يتصل بحياة الجسم من العناية بشئون الصحة العامة ضرورة لازمة لتمكين الشعب من حياته الحيوانية التي يشارك فيها الخيل والبغال والحمير والدواجن، على حين أن التعليم ضرورة لازمة لتمكين الشعب من أن يكون إنسانًا ممتازًا من هذه الحيوانات مسيطرًا عليها وعلى غيرها من عناصر الطبيعة في البر والبحر والجو والسماء أيضًا.

أليس من الغريب في بلدٍ متحضر أن تُعنَى الدولة بشئون التجارة والزراعة والصناعة جادة غير لاعبة ومؤمنة غير مترددة، على حين لا تُعنَى بشئون التعليم إلا في شيءٍ من التكلف والابتسام وكثيرٍ من السخرية والاستهزاء، مع أن هذه الزراعة والتجارة والصناعة وغيرها مما يتصل بالحياة المادية لا سبيل إليها ولا وسيلة إلى إصلاحها وترقيتها وإعطاء الشعب أوفر حظٍّ منها وأصلحه إلا إذا وُجِد التعليم ووجد صالحًا ملائمًا ممكنًا للإنسان من أن يستغل الطبيعة إلى أبعد حدٍّ مستطاع.

إن الذين يُذكر لهم التعليم العام أو التعليم العالي فيرفعون أكتافهم ويهزون رءوسهم، ويقولون: أعدد لنا الزراع والتجار والصناع فنحن إليهم أحوج منا إلى الذين يخرجون من الجامعة ومدارس التعليم العام قصار النظر، ضعاف العقول، محدودي الأفق، يقولون عن غير علمٍ ويصدرون عن غير فهمٍ ويتحدثون عن غير بصيرةٍ ولا روية، فلن نستطيع أن نخرج لهم رجال الزراعة والصناعة والتجارة والأعمال بوجهٍ عام إلا إذا أخرجنا لهم قبل كل شيء هؤلاء المثقفين الممتازين والمتوسطين الذين يفهمون الحياة وحاجاتها وضروراتها والذين تعرض لهم مشكلات هذه الحياة فيعرفون كيف يأخذونها وكيف يروضونها وكيف يظهرون عليها وكيف ينفذون منها.

نعم، وإنما يشيع الإيمان بالتعليم وخطره في نفوس المعلمين والمشرفين على التعليم، حين تُمحى من قلوب المسيطرين على الأمر هذه العواطف البغيضة التي لا تلائم الديمقراطية ولا تستقر مع المساواة والحرية في نفسٍ واحدة، هذه العواطف التي تصور

لكثيرٍ من المسيطرين على الأمر أن الشعب جزء من هذه المادة التي تُستثمر وتُستغل، هي كالأرض التي تُزرع وكالماء الذي تُروى به الأرض، وكالحيوان الذي تُحمل عليه الأثقال، وكالمادة التي تُتخذ منها الأدوات، حقه على سادته وملاكه أن يدبروا له من الطعام والشراب واللباس ما يحميه من العاديات ويمكنه من العمل ويمكنهم هم من استغلاله واستثمار جهده، شأنه في ذلك شأن الأرض إذا أدركها الضعف وشأن الآلة إذا أدركها العطب، فكما أنك خليقٌ أن تصلح الأرض وتحميها من الضعف لتستثمرها، وكما أنك خليقٌ أن تصلح الأداة إذا أدركها الفساد أو نالها العطب لتستخدمها لما هُيئت له من المرافق، فأنت خليقٌ أن تطعم الشعب وتسقيه وتذود عنه الأوبئة والآفات لتسخره بعد ذلك في الزراعة والتجارة والصناعة وما يغل عليك الثروة الغزيرة آخر العام والنعمة المتصلة آناء الليل وأطراف النهار، على حين يحتمل الشعب في سبيل ذلك ألوان البؤس وضروب الشقاء، بل حين تُمحى من نفوس المسيطرين على الأمر من الحكام والأغنياء هذه العواطف التي يرونها راقية ممتازة وأراها مهينة مخزية، عواطف الرحمة للشعب والرفق به والعطف عليه والإحسان إليه كما نرحم الحيوان ونرفق به ونعطف عليه ونحسن إليه، فالشعب ليس في حاجةٍ إلى أن يرحمه فريقٌ من أبنائه أو يرفق به أو يشمله بالعطف والإحسان، وإنما الشعب صاحب الحق، وصاحب الحق المطلق المقدس في أن تشيع المساواة والعدل بين أبنائه جميعًا، وإذا كانت الظروف التاريخية لحياة الناس قد فرقت بينهم في الغنى والفقر، وإذا كانت الظروف الطبيعية قد فرقت بينهم في المقدرة والكفاية فهم مشتركون في مقدارٍ لا يختلفون فيه، وهو أنهم ناسٌ قد خُلقوا من ترابٍ وسيُردُّون إلى التراب كما يقول الحديث الشريف.

وإذَنْ فلا بد من أن تزول من نفوس السادة والقادة والرؤساء والمسيطرين عواطف الاستعلاء على الشعب وعواطف الإحسان إلى الشعب؛ لأن الإحسان على هذا النحو مظهر من مظاهر الاستعلاء، ولا بد من أن تقوم مقام هذه العواطف عواطف الإيمان بالمساواة والعدل بين أبناء الشعب، ومن أن تصبح هذه العواطف جزءًا من تصورنا للأشياء وحكمنا عليها، وجزءًا مقومًا لشعورنا الوطني، حينئذٍ نؤمن جميعًا بأن من حقنا جميعًا أن نحيا حياة صالحة كريمة، وحينئذٍ نؤمن جميعًا بأن التعليم على اختلاف ألوانه والثقافة على اختلاف ضروبها سبيلنا جميعًا إلى هذه الحياة الصالحة الكريمة، وحينئذ نؤمن بأن للتعليم خطرًا وقيمة هما خطر الحياة وقيمتها، وحينئذ يشعر المعلم بأنه عامل من العوامل الأساسية في الحياة؛ في الحياة الخاصة وفي الحياة العامة، له ما لهذه الحياة من

خطرٍ ولعلمه ما لهذه الحياة من قيمة، فهو إذَنْ ليس أداة تُسخَّر ولا آلة تُستَغل، وإنما هو أمين الشعب على أبناء الشعب؛ ينقل إليهم تراثه القديم ويشيع في نفوسهم آماله المستقبلة ويهيئهم لحماية هذا التراث وتحقيق هذه الآمال.

يومئذٍ ويومئذٍ فحسب، يتحقق ما يريده هيكل باشا وما نريده نحن معه من إيمان المعلمين والمشرفين على التعليم بمهمتهم الخطيرة.

ويومئذٍ ويومئذٍ فحسب، يقبل رجال التعليم على التعليم عن يقينٍ وثقة، وعن استعدادٍ للتضحية واحتمالٍ للجهد، فأين نحن من هذا اليوم؟ أظن أننا بعيدون عنه بُعدًا شديدًا، فلنعتصم مع ذلك بالرجاء، ولنحمِ أنفسنا من اليأس ولنطالب بأيسر ما يمكن أن نطالب به لنبلغ بالتعليم غاية قريبة من غايته بعض الشيء إن لم نستطع أن نبلغ به هذه الغاية، وأيسر ما نطلبه الآن ألا نعالج أمور التعليم ساخرين منها هازئين بها متكلفين لما نبذل فيها من جهد، أيسر ما نطلبه أن نُعنَى بعقول أبنائنا كما نُعنَى بزراعة القطن.

إن أمور مصر كلها تضطرب حين تعرض للقطن آفة من الآفات وحين تكسد السوق وينخفض السعر، هنالك تضطرب الحكومة ويضطرب البرلمان وتقلق الصحف ويتغلغل القلق في البيوت والقصور.

أفئن عرضت للتعليم آفة تفسده وتفسد النشء الذين هم أبناؤنا وخلفاؤنا على أرض الوطن وتراثه ومستقبله، لا نحفل بها ولا نهتم لإصلاحها كما نحفل بدودة القطن وكما نهتم لاضطراب الأسواق؟!

كلا، ليس كثيرًا أن نطلب إلى الدولة وإلى رجال التعليم أن تكون عنايتهم بتثقيف الشباب وتنشيئه وحمايته من الجهل والفساد كعنايتهم بتنمية القطن وتذكيته وحمايته من البوار والكساد.

نعم، وأيسر ما نطلبه أيضًا ولن نسرف في طلبه مهما ألححنا ومهما كررنا القول وأعدناه أن يشعر المعلم شعورًا قويًّا بهذه العناية وبأنه شريك فيها، ومحقق لها، ليشعر بما ينبغي له من العزة والكرامة.

وقد تعود صديقي هيكل باشا وتعودت أنا أيضًا منذ كنا نعمل معًا في السياسة أن نشبه التعليم بالقضاء، والمعلمين بالقضاة وأن نطالب بالكرامة والطمأنينة للذين نأمنهم على إذاعة العلم والمعرفة في أبناء الشعب كما نطالب بالكرامة والطمأنينة للذين نأمنهم على تحقيق العدل بين الناس.

ويخيل إليَّ أن صديقي هيكلًا ما زال يشبه التعليم بالقضاء والمعلمين بالقضاة بعد أن تولى وزارة المعارف، فلعله يمضي بهذا التشبيه إلى غايته ويجعله حقيقة لا تشبيهًا ولا

مجازًا، ويبلغ من الدولة حكومتها وبرلمانها، أن تسوي بين رجال القضاء ورجال التعليم، حينئذٍ نستطيع أن نطالب المعلم بأن يخلص لمهمته وينصح لتلميذه ويحتمل في سبيل ذلك المشقة والجهد والعناء، وحينئذٍ نقرب من الإيمان بمهمة التعليم، ولعل ذلك يقربنا من إصلاح التعليم شيئًا ويقربنا من تحقيق الغاية من التعليم.

ماذا يُعلَّم في المدارس العامة

والآن ما الذي نريد أن نعلِّمه في هذه المدارس العامة لنصل بها إلى تحقيق هذه الغاية التي صورناها منذ حين، وهي إعداد الشباب للحياة الصالحة الكريمة المنتجة وتمكينهم من المضي في تثقيف أنفسهم وترقيتها سواء كان ذلك بالاختلاف إلى دروس التعليم العالي أم بالاعتماد على جهودهم الخاصة؟ للجواب على هذا السؤال أرجو أن يذكر القارئ ما قدمته من ألوان القول حين حاولت أن أحدد الغرض الذي يرمي إليه التعليم الأولي والوسائل التي تمكِّن من تحقيق هذا الغرض.

فواضح جدًّا أن التعليم العام يجب أن يحقق كل أغراض التعليم الأولي من جهة وأن يحقق أغراضًا أخرى أرقى وأرفع من هذه الأغراض من جهةٍ ثانية.

وإذَنْ فلا بد من أن يحقق التعليم العام قبل كل شيء هذه الوحدة الوطنية التي صورناها فيما مضى من القول، هذه الوحدة التي لا نفهمها ولا نحققها إلا إذا اعتمدت على استقلالنا الخارجي وعلى حريتنا الداخلية، وقد قدمنا أن الصبي يجب أن يعرف نفسه وأمته التي هو عضو من أعضائها وإقليمه الذي يعيش فيه ووطنه الذي يعيش به وله. وقدمنا أن هذا الصبي من أجل ذلك يجب أن يقرأ ويكتب ويحسب ويعرف تقويم الوطن وتاريخه ولغته، ويتعلم بعد هذا كله من بسائط العلم ما يمكنه من أن يعيش ويكسب القوت. وقد ذكرنا أمر التعليم الديني واختلاف الناس فيه، وبيَّنَّا رأينا فيما تقتضيه ظروف حياتنا المصرية في أول عهدها بالحرية والاستقلال.

فكل هذه الأشياء التي يجب أن يتعلمها الصبي في التعليم الأولي يجب أن يتعلمها في أول التعليم العام؛ لأنها مقدار مشترك بين أبناء الشعب جميعًا لا يصح أن يعرفه بعضهم ويجهله بعضهم الآخر، ولكن الصبية الذين يُرسلون إلى مدارس التعليم العام يتجاوزون هذه الأشياء إلى غيرها، ويتعلمون هذه الأشياء نفسها على أنها مقدمة، أو قل إنها أساس

لأشياء أخرى تأتي بعدها فتقوى آثارها ونتائجها من جهةٍ وتعد لآثارٍ ونتائج غيرها من جهةٍ أخرى.

ومن أجل هذا يشترك التعليم الأولي والقسم الأول من التعليم العام في أشياء ويختلفان في أشياء؛ يشتركان في أنهما يكوِّنان نفس الصبي ويصلان بينه وبين بيئته المادية والمعنوية، ويبثان في نفسه الشعور بأنه فرد من جماعة، وعضو من أمة، وجزء من وطن، ثم يختلفان بعد ذلك في أن التعليم الأولي يمكن أن يكون غاية يقف عندها الصبي على النحو الذي صورناه في أول هذا الحديث، على حين هذا الجزء من التعليم العام ليس غاية ولا يمكن أن يكون غاية، وإنما هو مقدمة ينتقل منها الصبي ضرورة إلى ما بعدها فيجب أن يُهيَّأ في يسرٍ وتدريجٍ ولكن في دقةٍ وإتقانٍ لهذا الذي سينتقل إليه.

ولنضرب لذلك أمثلة تبينه وتجلوه؛ كلا الصبيين في التعليم الأولي وفي التعليم العام يجب أن يعرف البيئة الجغرافية التي نشأ فيها والتي يُهيَّأ للعيش فيها، فهذا المقدار من الجغرافيا يكفي لتلميذ المدرسة الأولية ويجب أن يعرفه تلميذ المدرسة العامة، ولكن معرفته له يجب أن تكون أعمق وأوسع من معرفة زميله بعض الشيء؛ لأن تلميذ المدرسة العامة هذا لا يتعلم الجغرافيا ليعرف مصر، ويتهيأ للعيش فيها فحسب، بل ليتعمقها مع الزمن ويتثقف فيها من حيث هي علم أوسع وأشمل وأعمق من مصر، ويجب أن يتثقف فيه الشاب المستنير إلى حدٍّ بعيد، فيجب إذَنْ أن يكون علم التلميذ في المدرسة العامة بجغرافيا مصر أعمق وأدق من علم زميله، وأن يتجاوز مصر بعض الشيء إلى بعض الأقطار التي تشتد بينها وبين مصر الصلة وتطرد بينها وبين مصر العلاقات، وقل مثل ذلك في التاريخ؛ فتلميذ المدرسة العامة لا يتعلمه ليعرف وطنه معرفة مجملة، وليصل حاضره بماضيه فحسب؛ وإنما يتعلمه لهذا ويجب أن يمضي في تعلمه لهذا، ثم يتعلمه بعد ذلك لأنه مادة من مواد الثقافة العامة التي لا يكون الشاب متحضرًا ولا مستنيرًا بدونها، ولأنه يصل بين قديم وطنه وقديم الإنسانية التي اتصلت بوطنه فأثرت فيه وتأثرت به، وما دام وطنه متصلًا في الحاضر وسيتصل في المستقبل بالإنسانية متأثرًا بها مؤثرًا فيها فلا بد من أن توصل حياة الحاضر والمستقبل في نفس الشاب بحياة الماضي كما هي متصلة في الواقع؛ ليستطيع الشاب أن يلائم بين نفسه وبين الحياة الواقعة حين يتصور الصلة بينه وبين الناس وحين يحكم عليها ويتصرف فيها. وقل شيئًا يشبه هذا فيما ينبغي أن يتعلمه الصبيان من أوليات العدد والحساب؛ أحدهما يتعلمها لأنها توسع عقله بعض الشيء ولأنها تنفعه في حياته العملية بنوعٍ خاص، والآخر يتعلمها لهذا ولأنها

سلم يرقى فيه إلى ما هو أعمق وأدق من أصول الرياضة وإلى ما هو جزء مقوم للعقل وأصل أساسي من أصول المعرفة وسبيل موصلة إلى هذه المعرفة.

وعلى هذا النحو يختلف هذان النوعان من التعليم من وجوهٍ ويتفقان من وجوهٍ وينشأ عن هذا الاختلاف والاتفاق أن يُعنَى المشرفون على أمور التعليم بالاحتياط أشد الاحتياط، فقد تظهر التجربة والاختبار أن تلميذ المدرسة الأولية مستعد للمضي في الثقافة، خليق أن يتحول إلى التعليم العام ويمضي فيه إلى بعض غايته أو إلى أقصى غايته فينبغي أن تُهيَّأ له أسباب هذا التحول والانتقال، وذلك بالملاءمة بين هذين النوعين من التعليم إلى حد ما، وبإنشاء الممرات إن صح هذا التعبير بين هذين النوعين؛ ليستطيع الصبي أن يسلكها إن اقتضت التجربة أن ينتقل من التعليم الأولي إلى التعليم العام، وقد تظهر التجربة والاختبار أن تلميذ المدرسة العامة محدود القوة ضعيف الاستعداد لا يستطيع أن يمضي في الثقافة الراقية إلى حدٍّ بعيد، فهو قد ينصرف عنها إلى الحياة العاملة، وهو قد ينصرف عنها إلى لونٍ من ألوان التعليم الفني، فيجب أن يحتاط المشرفون على شئون التعليم أشد الاحتياط حتى إذا انصرف هذا التلميذ عن المدرسة لم يكن قد حصَّل من المعرفة أقل مما يحصِّله تلميذ المدرسة الأولية عادة.

وكل هذه مسائل دقيقة لا يكفي أن تُشرع لها القوانين وتوضع لها القواعد والأصول وتصدر بها المنشورات، وإنما يجب أن تلاحظ من قريبٍ وتراقب من كثب، ويجب من أجل هذا ألا تنقطع الصلة بين التعليم العام وبين غيره من ألوان التعليم، وهناك مسألة يجب أن نقف عندها بعض الوقت؛ لأنها في حاجةٍ إلى العناية وإن كانت في نفسها أوضح وأجلى من أن تحتاج إلى مناقشة أو جدال.

وهي مسألة اللغات الأجنبية، متى يُبدأ بدرسها في التعليم العام. أما مصر فقد جرت على البدء بتعليم هذه اللغات أو إحدى هذه اللغات على الأصح في المدارس الابتدائية التي هي أول التعليم العام، جرت على ذلك مع شيءٍ من الاختلاف والاضطراب في الرأي وفي العمل، فهل تدرس اللغة الأجنبية منذ السنة الأولى أم هل تدرس منذ السنة الثانية أم هل تدرس منذ السنة الثالثة؟ أما نحن فجوابنا في ذلك قاطع صريح وهو أن اللغة الأجنبية لا ينبغي أن تدرس في هذا القسم من التعليم العام لا في السنة الأولى ولا في الثانية ولا في الثالثة ولا في الرابعة، وإنما يجب أن يخلص هذا القسم من أقسام التعليم العام كما خلص التعليم الأولي للثقافة الوطنية الخاصة، إذا أردنا أن تخلص نفس الصبي لوطنه وأن تشتد الصلة بينها وبين هذا الوطن، وهذا الصبي سيتجاوز الوطن في الثقافة إلى

أوطان أخرى مختلفة بعد زمنٍ قصير وسيشتد اتصاله بهذه الأوطان على نحوٍ غير مألوف في البلاد الأخرى كما سترى، فلا أقل من أن نحتفظ بهذا الطور من أطوار نشأته للثقافة الوطنية نخصه بها ونقصره عليها.

أضف إلى ذلك أننا نشكو مخلصين محقين من أن تلاميذنا لا يحسنون لغتهم العربية، ونحمل ذلك على اللغة نفسها أحيانًا وعلى مناهجها وكتبها أحيانًا، وعلى معلميها ومذاهبهم في التعليم أحيانًا، ولكننا لا نحمل ذلك على مصدرٍ لعله أن يكون من أهم مصادره، وسبب لعله أن يكون من أهم أسبابه؛ وهو أن التلميذ لا يكاد يدخل المدرسة حتى تتلقفه اللغة الأجنبية فتستغرق من وقته وجهده ونشاطه ما هو خليق أن يُنفق في تعلم اللغة الوطنية وإتقان غيرها من المواد التي تتصل بالثقافة الوطنية.

وإذا كان من الحق أن اللغة العربية عسيرة لأن نحوها ما زال قديمًا عسيرًا، ولأن كتابتها ما زالت قديمة عسيرة، ولأن مناهجها ما زالت بعيدة عن ملاءمة حاجة الصبي وطاقته، ولأن معلمها لم يهيأ بعد ليكون رفيقًا بها وبالتلميذ، قادرًا عليها وعلى التلميذ، إذا كان هذا كله حقًّا، وهو حق من غير شك، فأحرى أن نعنى باللغة العربية وأن نضمن فراغ التلميذ لها وانصرافه إليها وألا نشغله عنها بلغةٍ أجنبية لا يحتاج إليها الآن ويستطيع أن يتعلمها ويتعمقها حين ينمو عقله وجسمه وملكاته، وحين يستطيع أن يجمع بين تعلم اللغة الأجنبية والمضي في إتقان لغته الوطنية والمضي فيما أخذ فيه من الثقافة.

وقد كان يمكن الاعتذار من فرض اللغة الأجنبية على الصبية في أول عهدهم بالمدرسة أيام الإنجليز؛ لأن سيطرتهم على شئون مصر ربما كانت تقتضي ذلك، وقد كان يمكن هذا الاعتذار أيضًا حين كانت لغة الثقافة في المدارس هي الإنجليزية أو الفرنسية، فلم يكن بد من إعداد التلاميذ لهذه الثقافة بتعليمهم لغتها.

فأما الآن وقد كفت يد الإنجليز عن أمور التعليم، فأما الآن وقد أصبحت اللغة العربية لغة الثقافة فلا يمكن الاعتذار عن المضي في هذا الخطأ إلا بأنه استمرار لما كان وإهمال لما ينبغي من الإصلاح، أضف إلى هذا كله أنه إذا فُهم أن تعنى المدارس الأوروبية بتعليم الصبية اللغات الأجنبية في أول عهدهم بالمدارس وهي في ذلك أدنى منا إلى الاعتدال والقصد، فقد لا يُفهم إسراعنا إلى ذلك وإصرارنا عليه لأمرين خطيرين: أحدهما أن للصبية الأوروبيين من دورهم ومنازلهم وبيئاتهم خارج المدرسة مدارس يتعلمون فيها لغتهم الوطنية ويتثقفون فيها بثقافتهم القومية، وأن لهم من أمهاتهم وآبائهم ومن أخواتهم وإخوانهم معلمين ومثقفين يحببون إليهم هذه الثقافة وتلك اللغة ويزودونهم منها بحظوظٍ قد تكون أبقى وأرقى وأكثر وأوفر مما يتعلمونه في المدرسة.

وأين نحن من هذا وبين المدرسة والبيت من الفرق ما تعلم وبين الأسرة وجماعة المعلمين من البَون ما تقدِّر، حتى إن كثيرًا من الناس ليقولون إن اللغة العربية التي يتعلمها الصبي في المدرسة لغة أجنبية بالقياس إليه؛ لأنه كان لا يتكلمها ولا يسمعها مع الذين يعلمونه اللغة العربية نفسها فضلًا عن الذين يعلمونه الجغرافيا والتاريخ وغيرهما من العلوم؟ أفلا يكون من الحق والإنصاف والرفق بالصبي والنصح للغة العربية نفسها أن نمد للصبية في هذا الوقت الذين يفرغون فيه للغتهم الوطنية قبل أن تأتي لغة أخرى أو لغات أخرى فتزاحمها على عقولهم وقلوبهم وعلى ملكاتهم وأذواقهم.

والأمر الثاني أن بين اللغات الأوروبية مهما نختلف من التوافق والتقارب حظًّا يختلف قوة وضعفًا باختلاف منازل بعضها من بعض، ولكنه على كل حال ييسر درسها على الصبية الأوروبيين ويمنحهم شيئًا من اللذة والمتاع، وربما أعانهم على لغتهم الوطنية نفسها، وليس بين اللغة العربية واللغات الأوروبية من هذا التوافق والتقارب في المادة والمنطق قليل ولا كثير، فإذا أخذ الصبي الفرنسي بدرس الإيطالية أو الإسبانية لم يجد في ذلك من الجهد ما يجده الصبي المصري حين يدرس لغة أوروبية؛ لما بين الفرنسية والإيطالية والإسبانية من التقارب ولما بين اللغة العربية وأي لغة أوروبية من التباعد، وإذا أخذ الصبي الإنجليزي بدرس الألمانية كان ذلك أيسر عليه وأدنى إليه وأنفع له إذا قيس إلى الصبي المصري حين يؤخذ بدرس إحدى هاتين اللغتين أو أي لغة أوروبية أخرى.

هذا التباعد بين لغتنا العربية واللغات الأوروبية التي نريد أن نتعلمها خليق أن يحملنا على ألا ندخل الاضطراب والاختلاط على الصبي أثناء تعلمه لغته الوطنية الصعبة بتعليمه لغة أجنبية بعيدة عنها أشد البعد مخالفة لها أشد الخلاف قبل أن يتمكن من هذه اللغة الوطنية إلى حدٍّ ما، وهو في الوقت نفسه يحملنا على ألا نسرع بإقحام اللغة الأجنبية على نفس الصبي وملكاته وذوقه قبل أن تتقدم نفسه وملكاته وذوقه في النضج إلى حدٍّ معقول؛ حتى لا تفنى شخصيته اللغوية والأدبية الناشئة في هذه اللغة الأجنبية، وحتى لا يضطرب عليه الأمر اضطرابًا ينتج أقبح الآثار في حياته الثقافية حين تتقدم به السن وحين يحتاج إلى أن يعبِّر عما في نفسه ويفهم ما يعبر به غيره، وحين يدعو إليه لغته العربية فلا تواتيه ولا تستجيب له؛ لأن الإلف لم يتحقق بينه وبينها أثناء الصبا، ولأنه شُغِل عنها وأُكرِه على ألا يمنحها من نفسه إلا جزءًا يسيرًا.

كم لغةً أجنبية يجب أن يتعلمها التلميذ

وما دمنا قد عرضنا للُّغات الأجنبية في التعليم العام فلا بد من أن نفرغ من قضيتها الثقيلة المعقدة في مصر، اليسيرة الهينة في غيرها من البلاد، فكم لغة أجنبية يجب أن يتعلم الصبية والشباب في المدارس العامة؟ وأي اللغات الأجنبية يجب أن يتعلموا؟ وعلى أي نحوٍ يكون هذا التعليم؟ ومن الذين يجب أن ينهضوا به ويفرغوا له؟

كلُّ هذه مسائل أجابت عنها الأمم الأوروبية بعد كثيرٍ من الجهد والتفكير والتجربة، ولكنها أجابت عنها على كل حال وانتفعت بجهدها وتفكيرها وتجربتها، أما نحن فأجبنا عنها مقلدين ومتأثرين بالسياسة وظروفها وفي غير جهدٍ ولا تفكير ولا تجربة ولا انتفاع على كل حال.

كان أبناؤنا يتعلمون الفرنسية قبل الاحتلال؛ لأننا اتصلنا بفرنسا واتخذناها لأنفسنا معلمًا وإمامًا، ثم فرض الإنجليز لغتهم على أبنائنا وحاربوا الفرنسية حتى طردوها من مدارس الدولة طردًا واضطروها إلى بعض المدارس الأجنبية الحرة، ثم عدنا إلى الفرنسية نعلمها لأبنائنا في آخر التعليم الثانوي، ثم في أثناء التعليم الثانوي كله على أنها لغة إضافية تقل العناية بها، ثم فتح الله علينا فأنشأنا للفتيات مدرسة أو مدرستين أو مدارس لا أدري يتعلمن فيها الفرنسية على أنها اللغة الأولى، وكانت السياسة من غير شكٍّ هي المصدر الأول لهذا التردد والاضطراب، وما زلنا إلى الآن نتردد ونضطرب بين الإنجليزية والفرنسية، ولكن التفوق للغة الإنجليزية دائمًا في مدارس الدولة وفي المدارس المصرية الحرة التي تتأثر بها مدارس الدولة وتتخذها نموذجًا ومثلًا.

ثم لم يكن هذا جوابنا الوحيد على هذه المسائل؛ فقد عهدنا بتعليم هاتين اللغتين إلى الأجانب من الإنجليز والفرنسيين ومن السويسريين والبلجيكيين، وكنا أو كانت الطبقة المسيطرة على أمورنا مقتنعين بأن هذه أقوم الطرق لتعليم أبنائنا هاتين اللغتين، وكنا

أو كانت الطائفة المسيطرة على أمورنا نملأ أفواهنا بأن المعلم الأجنبي أنفع من المعلم المصري؛ لأنه أملك للغته وأقدر على التصرف فيها، وأحرى أن يعلم الصبية والشبان لغة صحيحة يؤديها أمامهم أداء بريئًا من العوج والالتواء، وكنا أو كانت الطائفة المسيطرة على أمورنا بين رجلين: مخدوع بظواهر الأمور أو خادع لنفسه وللناس يريد أن يرضي السياسة على حساب التعليم وعلى حساب المالية المصرية، ثم فتح الله علينا فاستكشفنا ما لم يكن بد من استكشافه، وهو أن الإنجليز والفرنسيين لا يبلغون من إتقاننا لهاتين اللغتين ما نريد نحن وإنما يبلغون ما يريدون هم. وفي أثناء ذلك ومن قبله دلت التجربة على أن المصريين إذا كُلِّفوا تعليم اللغة الإنجليزية بعد أن يُهيَّئُوا له تهيئة مقاربة بلغوا بتلاميذهم من هذه اللغة منزلة ليست أدنى من التي يبلغها الإنجليز، ولعلها أن تكون أرقى منها وأرقى منها كثيرًا. والواقع من الأمر أن المفروض أن تلاميذنا وطلابنا يتعلمون في المدارس العامة الإنجليزية والفرنسية كما يتعلمون اللغة العربية، والمحقق أنهم لا يكادون يتعلمون من هذه اللغات شيئًا، فلا بد إذن من أن يعاد الدرس لمسألة اللغات من جديد ولا بد من أن تدرس هذه المسألة من جميع الوجوه التي أشرت إليها آنفًا، ولنقدم بين يدي هذا الدرس الذي نريد ونرجو أن يكون موجزًا أن حاجتنا إلى اللغات الأجنبية أشد جدًّا من حاجة الأمم الأوروبية الراقية، وأن هذه الحاجة ستظل شديدة إلى وقتٍ بعيد لسببٍ يسير يعرفه الناس جميعًا؛ وهو أن لغتنا العربية لا تزال بعيدة كل البعد عن أن تنهض بحاجات الثقافة الحديثة والتعليم الحديث، وهي الآن أغنى منها في أول هذا القرن ولكن فقرها لا يزال شديدًا ولعله يبلغ من الشدة أن يكون مخزيًا للشعوب التي تتكلمها والتي تزعم لنفسها الحضارة والمجد وتطمح إلى ما تطمح إليه من العزة والاستقلال.

حاجتنا إلى اللغات الأجنبية شديدة جدًّا إذن، ولكن اللغات الأجنبية ليست مقصورة على الإنجليزية والفرنسية، كما أن العلم والفن والأدب والفلسفة وكل مواد الثقافة والمعرفة ليست مقصورة على الإنجليز والفرنسيين، بل هناك لغات أوروبية حية ليست أقل رقيًّا وامتيازًا من هاتين اللغتين، وهناك أمم أوروبية راقية ليست أقل تفوقًا وامتيازًا في الثقافة والمعرفة من هاتين الأمتين العظيمتين، وقد كان يُفهم قبل الاحتلال أن نتعلم الفرنسية وحدها ونتجه إلى فرنسا وحدها لنتصل بالحضارة الأوروبية؛ لأن نهضتنا كانت ناشئة، ولأن المصادفة السياسية أرادت أن نتصل بفرنسا قبل أن نتصل بغيرها من بلاد أوروبا، وكان مفهومًا بعد الاحتلال أن نتعلم اللغة الإنجليزية لا نعدوها إلى غيرها من اللغات؛ لأن الإنجليز كانوا يسيطرون علينا ويأخذوننا بما يحبون لا بما نحب، فأما الآن فقد يقال إن

نهضتنا بلغت رشدها، وقد يقال أيضًا إن سلطان الإنجليز قد رُفع عنا وإن استقلالنا قد رُدَّ إلينا، وقد تحققت صلات بيننا وبين الأمم الأوروبية الراقية على اختلافها، فمن غير المفهوم إذن أن تظل حياتنا العقلية محتكرة للإنجليز والفرنسيين أو موضوعًا للتنافس بين الإنجليز والفرنسيين.

وما أعرف بيننا وبين هذين الشعبين الصديقين معاهدة تفرض ألا نتعلم إلا لغتهما وألا نستمد العلم والثقافة إلا منهما، بل الذي أعرفه أننا قد ألغينا الامتيازات وأصبحنا أحرارًا في أشياء لم نكن أحرارًا فيها قبل عامٍ واحد، وأظن أننا أحرار في أن نتعلم من اللغات الأوروبية ما نشاء، وفي أن نستمد العلم الأوروبي والثقافة الأوروبية من حيث نشاء، وقد فهم الشعب هذا منذ عهدٍ بعيد فأرسل أبناءه إلى ألمانيا والنمسا وإيطاليا، وفهمت الجامعة هذا منذ أنشئت فجعلت الألمانية لغة مقررة بين اللغات التي تُدرس في كلية الآداب وأرسلت بعوثها إلى ألمانيا وإيطاليا أيضًا، ولكن فهم وزارة المعارف لهذه الحقيقة كان بطيئًا جدًّا وهو لم ينتهِ إلى غايته، فما زالت مدارسها محتكرة للإنجليزية والفرنسية، وما زالت بعوثها موقوفة أو كالموقوفة على إنجلترا وفرنسا، وأنت إذا تقصيت البلاد الأوروبية الراقية لم تجد بلدًا مستقلًّا يقدم مدارسه احتكارًا لأمة أخرى مهما يكن سلطانها ومهما يكن تفوقها المادي والمعنوي، فلا بد إذَنْ من أن تنشط وزارة المعارف من هذا الجمود وتتحرر من هذا الرق وتلغي هذا الاحتكار إلغاء وتبيح في مدارسها لغات أخرى غير هاتين اللغتين، وأقل ما يجب أن نطلبه هو أن تضاف الألمانية والإيطالية في مدارسنا الثانوية إلى الإنجليزية والفرنسية، وأن تُخير التلاميذ أو الأسر بين هذه اللغات الأربع يختارون منها لغة أو لغتين على أن تكون إحداهما أصلية والأخرى إضافية، ذلك يلائم كرامتنا أولًا، فإن الذين يحررون التجارة والصناعة والحياة المادية من الامتيازات لا يليق بهم أن يحتفظوا بالامتيازات بل بما هو شر من الامتيازات بالقياس إلى الثقافة وإلى الحياة العقلية، وذلك يلائم ما نطمح إليه من تحقيق الشخصية المصرية وتقويتها، فإننا إذا فرضنا على أجيالنا الناشئة ثقافة بعينها صُغناهم على مثال أصحاب هذه الثقافة، فجعلناهم معرضين للفناء فيهم والانقياد لهم على حين أننا إذا أبحنا لهم الثقافات الكبرى التي تتقسم العالم وتتنازعه وتتعاون على تحضيره أحللنا شيئًا من التوازن في حياتنا العقلية نفسها، وكان هذا التوازن نفسه سبيلًا إلى أن تبرز شخصيتنا قوية ممتازة لا تستطيع أن تفنى في هذه الأمة ولا في تلك، ولا تستطيع أن تنقاد لهذا الشعب أو ذاك، وهذا أنفع لحياتنا العقلية نفسها؛ فإن العلم والمعرفة والتفوق العقلي والفني كل ذلك ليس

موقوفًا على شعبٍ بعينه، وإنما هو شائع بين الشعوب، فالخير أن نهيئ أنفسنا لنعرف ما عند الشعوب كلها لا ما عند شعبٍ واحد أو شعبين اثنين. ومن المحقق أن كلًّا من هذه الشعوب الأربعة له إنتاجه العقلي والفني الممتاز، ومن المحقق أيضًا أننا ننتفع بمعرفة هذا كله أكثر مما ننتفع بمعرفة ما عند شعب واحد أو شعبين اثنين، وذلك أنفع لحياتنا المادية نفسها آخر الأمر؛ فإن معاملتنا التجارية والسياسية ليست مقصورة على الإنجليز والفرنسيين، ولكنها تتجاوزهم إلى أممٍ أخرى، وإذا لم يكن من اليسير الآن أن نتعلم لغات الأمم التي نتصل بها جميعًا فلا أقل من أن نتعلم لغات هذه الأمم الكبرى التي تعيننا على الاتصال النافع بغيرها من الأمم.

وإذا ذهبت إلى إنجلترا أو فرنسا فلن تجد المدارس الإنجليزية أو الفرنسية تكتفي بلغتين أجنبيتين، بل لا تكلف نفسك مشقة الذهاب إلى إنجلترا أو فرنسا وانظر إلى المدارس الأجنبية في مصر، انظر إليها فستجدها لا تكتفي بتعليم لغة أجنبية أو لغتين أجنبيتين، وإنما هي تعلم لغات أجنبية مختلفة يختار منها التلاميذ أو أسرهم ما يلائم ميولهم وآمالهم، فما بالنا نحن من دون غيرنا من الأمم نقصر مدارسنا على هاتين اللغتين نجعل إحداهما أصلية دائمًا وأخرى أساسية دائمًا؟!

وإذا كان صحيحًا أن التعليم العام يهيئ تلاميذه للجامعة وللتعليم العالي على اختلاف ألوانه؛ فإن التعليم العالي لا يكتفي ولا يستطيع أن يكتفي بلغةٍ أجنبية واحدة أو بلغتين أجنبيتين، وإنما هو في حاجةٍ إلى أعظم حظ ممكن من اللغات الأجنبية، وإذن فالتعليم العام لا يهيئ الشباب للتعليم الجامعي إذا فرض عليهم لغتين اثنتين، وقد نشأت عن ذلك مشكلات خطيرة أحسَّتها الجامعة وأحستها كلية الآداب خاصة لمكانها من الثقافة العالية، من هذه المشكلات أن الطلاب إذا دخلوا كلية الآداب وبدءوا التخصص في أقسامها شعروا وشعر أساتذتهم لا بأنهم ضعاف فيما تعلموا من الإنكليزية والفرنسية فحسب، بل بأن هاتين اللغتين قد لا تكفيان لما يحتاج إليه الطالب حين يريد أن يتخصص في فرعٍ من فروع العلم، فمن أراد التخصص في اللغات السامية وفي الدراسات القديمة لا يستطيع أن يستغني عن اللغة الألمانية، وكذلك من أراد أن يتخصص في الآثار المصرية أو الإسلامية، وقد أنشأت الكلية دروسًا للغة الألمانية وفرضتها على هؤلاء الطلاب أو رغَّبت الطلاب فيها ترغيبًا، ولكن هذه الدروس لا تغني عنهم شيئًا؛ لأنهم يتعلمون هذه اللغة أثناء التخصص فلا يستطيعون أن ينتفعوا بها إلا بعد زمنٍ طويل وجهدٍ ثقيل وقد كان ينبغي ألا يُقبلوا على التخصص إلا وقد تعلموها.

وقل مثل هذا بالقياس إلى اللغة الفرنسية؛ فقد تحتاج بعض الدراسات إليها وقد يؤدي هذه الدراسات في الكلية أساتذة فرنسيون ويأتي الطلاب وحظهم من الفرنسية ضئيل جدًّا لا يمكِّنهم من الاعتماد على أنفسهم في البحث والمراجعة ولا من الاستقلال بقراءة الكتب ولا من فهم أساتذتهم كما ينبغي فضلًا عن مشاركتهم فيه ومعاونتهم عليه.

ومن هذه المشكلات ما يكلف الدولة أموالًا كثيرة جدًّا وذلك حين ترسل كلية الآداب بعوثها إلى أوروبا، فهي ترسل هذه البعوث أحيانًا إلى ألمانيا وأحيانًا إلى إيطاليا حسبما تقتضيه مصلحة التعليم وحسبما أشرنا إليه آنفًا من أن الأمم الأوروبية قد يمتاز بعضها من بعض في بعض ألوان المعرفة، فالطلاب الذين نرسلهم إلى ألمانيا وإيطاليا مضطرون إلى أن ينفقوا وقتًا طويلًا ليتعلموا الألمانية والإيطالية وذلك يكلف الدولة أموالًا قد كانت تستطيع أن تقتصدها لو أن هؤلاء الطلاب تعلموا الألمانية والإيطالية في بلادهم، والذين نرسلهم إلى فرنسا ليسوا أحسن من زملائهم حظًّا، فقد يُخيَّل إليهم قبل السفر أنهم يعرفون الفرنسية ولكنهم لا يكادون يبلغون فرنسا حتى يحتاجوا إلى ما يحتاج إليه زملاؤهم في ألمانيا وإيطاليا من استئناف الدرس.

وواضح أن ذلك يضيع عليهم وقتًا طويلًا ويكلفهم جهودًا لا ينبغي أن يتكلفها أمثالهم؛ لأنها جهود لا تلائم السن التي وصلوا إليها ولا الطور الثقافي الذي انتهوا إليه، وهذه المشكلات كلها لم تكن لتوجد لو أن الألمانية والإيطالية كانتا تُدرسان في المدارس العامة، إذَنْ لاستطاعت الكلية أن توجه الطلاب في دراستهم حسبما درسوا في المدارس العامة من لغةٍ ولراعت ذلك أيضًا في إيفاد البعوث، وكانت النتيجة الطبيعية لهذا النظام العقيم الذي ألفناه أنا نكلف الشباب فوق ما يطيقون، وأنا نكلف الدولة والجامعات فوق ما تطيقان، وأنا نكتفي باللغة الإنجليزية وبالقليل الذي يعرفه الطلاب من اللغة الفرنسية، وأنا نقصر بحق الطلاب على ما كتب في هاتين اللغتين مهما تكن المادة التي يدرسونها، وأنا نقصر البعوث على إنجلترا وفرنسا مهما تكن المادة التي نريد أن نخصصهم فيها. ولكن الجامعة رفضت هذه النتيجة الطبيعية رفضًا وقاومت هذا الميل الطبيعي مقاومة تفخر بها وسيسجلها التاريخ لها مع الحمد والثناء؛ لأنها لم تُرِد أن يكون الجيل المثقف متواضع الثقافة ولا محتكرًا لشعب بعينه من الشعوب، وإنما أرادت أن تفتح العقل المصري الخصب الذكي لكل ألوان الثقافة الممتازة، وأن تطلب هذه الثقافة حيث هي لا حيث كان يراد منها أن تطلبها.

وستظهر نتيجة ذلك بعد وقتٍ قصير جدًّا، بل لعل بوادر ذلك ستظهر منذ هذا العام، ذلك حين يعود بعض الشبان الذين تعلموا في فرنسا والذين تعلموا في ألمانيا والذين تعلموا في إنجلترا والذين تعلموا في إيطاليا، وحين يتلقون شباب الطلاب ويسلكون بهم طرق التعليم العالي، هنالك يظهر التناقض الشنيع بين البيئة الجامعية الحرة الطلقة التي يأتيها العلم والنور من جميع أقطارها، وبين البيئة المدرسية المقيدة الضيقة التي تستمد العلم والثقافة من وجهٍ بعينه من الوجوه، وإذا لم نتدارك هذا منذ الآن فهو منتهٍ بنا إلى أزمة ثقافية خطيرة لا شك فيها، ويكفي أن نلاحظ هذه الأزمة الثقافية الخطيرة التي تشكو منها كلية الحقوق أشد الشكوى وأمرَّها، فقد نتج عن فرض اللغة الإنجليزية على المدارس العامة وإضعاف اللغة الفرنسية فيها أن أقبل الشباب على كلية الحقوق وهم غير مهيئين لدرس هذه المادة؛ لأن غناء اللغة الإنجليزية في درس الحقوق عندنا قليل ضئيل، فإذا وصل الطلاب إلى هذه الكلية أهملوا هذه اللغة كل الإهمال، كأنهم لم يتعلموها، ولأن غناء اللغة الفرنسية في درس الحقوق عندنا عظيم الخطر، فإذا وصل الطلاب إلى هذه الكلية وجدوا أنفسهم لا يعرفون من هذه اللغة شيئًا، فحاروا بين لغةٍ يعرفونها وهم لا يكادون يحتاجون إليها ولغةٍ يجهلونها وحاجتهم إليها شديدة ماسَّة، ولم يكن أساتذتهم أقل منهم حيرة، ولم تكن الجامعة أقل حيرة من الأساتذة والطلاب.

يجب بعد هذا كله فيما نظن أن تقتنع وزارة المعارف بأن الوقت قد آن لتحرير المدارس من هذا الاحتكار، وتخيير المصريين بين هذه اللغات الأربع على أقل تقدير يختارون ما يحبون.

اليونانية واللاتينية

وهناك مسألة ليست أقل من هذه المسألة خطرًا ولكن وزارة المعارف لا تريد أن تقف عندها ولا أن تفكر فيها؛ لأنها غريبة بالقياس إليها، بل هي غريبة شاذة بالقياس إلى الكثرة العظمى من المثقفين المصريين مع أنها في نفسها من أوضح المسائل وأجلاها، وهي مسألة اللغتين القديمتين اليونانية واللاتينية.

ويجب أن نسجل هنا مع التقدير والأسف أيضًا أن صاحب المقام الرفيع علي ماهر باشا قد شعر بخطر هذه المسألة وهمَّ بحلها وكاد يوفق إليه، لولا أن الظروف السياسية فيما نظن ردته ردًّا عنيفًا عما كان يريد؛ فقد بدأ ماهر باشا بإدخال اليونانية واللاتينية والألمانية أيضًا في بعض المدارس الثانوية حين كان وزيرًا للمعارف، وكان تفكيره في هذا مستقيمًا كل الاستقامة؛ فإن الذي ينشئ الجامعة يجب أن يهيئ لها الطلاب الذين ينتفعون وينفعون بالاختلاف إليها، وكان ماهر باشا ينشئ الجامعة، وكان يريد أن يهيئ لها هؤلاء الطلاب، ولكنه أخطأ أو أخطأ المشيرون عليه فيما نظن، فاختار لتعليم هاتين اللغتين معلمين من اللاتينيين بلجيكيين وفرنسيين، وكان حقه أن يختارهم من الإنجليز؛ لأن استقلال مصر لم يكن قد تم بعد، برغم تصريح ٢٨ فبراير، ولأن الإنجليز ليسوا أقل من غيرهم قدرة على تعليم اليونانية واللاتينية، ولأن تلاميذنا أقدر على أن يستفيدوا من الإنجليز في اللاتينية واليونانية منهم على أن يستفيدوا من الفرنسيين والبلجيكيين، وما دام الأمر منتهيًا مهما يَطُل الوقت إلى أن ينتقل هذا التعليم إلى المعلمين المصريين فلم يكن بأس بأن نصانع الإنجليز حين كانوا خصومًا أقوياء، وليس من بأسٍ بأن نجاملهم ونرضيهم بعد أن أصبحوا حلفاء وأصدقاء ما دام ذلك ينفع ولا يضر. ولكن الذين أشاروا على ماهر باشا لم يفطنوا لهذا ولا لشيءٍ منه، فألغيت اللاتينية واليونانية من المدارس الثانوية، وحُوِّل بعض المعلمين إلى كلية الآداب، وكُلِّف بعضهم تعليم الفرنسية في القاهرة

والأقاليم ورددنا إلى حيث كنا. وقد ترك ماهر باشا وزارة المعارف منذ عهدٍ بعيد، ولم يخطر لأحدٍ من الذين جاءوا بعده أن يفكر في هذه المسألة، ماذا نقول؟ لقد تعرض تعليم اللاتينية واليونانية في الجامعة نفسها لأعظم الأخطار وأشدها، واحتجنا وما زلنا محتاجين في إقراره وتقويته إلى جهادٍ متصل عنيف.

أُقر هذا التعليم في الجامعة على كرهٍ من نواحٍ كثيرة حين كان ماهر باشا وزيرًا للمعارف، وأُقر بالقياس إلى كليتي الآداب والحقوق، ولكن أشهرًا لم تمضِ على إنشاء الجامعة حتى كان صراع عنيف حول إقرار اللاتينية بالقياس إلى كلية الحقوق، وانتهى هذا الصراع بانتصار خصوم اللاتينية، وأُعفي طلاب الحقوق من درسها، وانتهينا إلى هذه النتيجة المضحكة التي تخزي مصر عند الأجانب من غير شك، وهي أن من الجائز جدًّا أن يوجد في الجامعة المصرية وفي أرقى كلية حديثة للحقوق في الشرق أستاذ أو أساتذة للفقه الروماني والفقه المدني وتاريخ الفقه لا يلم باللاتينية، ولا يستطيع أن يقرأ نصًّا من نصوصها مهما يكن يسيرًا.

وكان مصدر هذا الخطأ المضحك أن الذين أشرفوا على تنظيم كلية الحقوق لم يفرقوا، ولم يخطر لهم أن يفرقوا بين الحقوق ليتخصص فيها ويصبح أستاذًا في الكلية يومًا ما، فالأول يستطيع إلى حدٍّ ما أن يستغني عن اللاتينية ولكن استغناء الثاني عنها لا يُتصوَّر إلا في بلدٍ لا يفهم الثقافة العالية على وجهها.

وكان الأستاذ ديجي من أشد المبغضين لتعليم اللاتينية في كلية الحقوق، وإليه يرجع هذا الفضل المخجل في حمل المصريين على إبعاد اللاتينية عن هذه الكلية، ومع ذلك فقد كان الأستاذ ديجي عميدًا لكلية الحقوق في جامعة بوردو، وكان بارعًا في اللاتينية براعة ظاهرة، وأذكر أننا كنا نختصم في هذه المسألة في مجلس الجامعة، وكان الحوار بينه وبيني شديدًا، فلما ألححنا في هذا الحوار رد عليَّ في بعض ما رد بجملةٍ لاتينية، فضحك المجلس وضحك الأستاذ ديجي نفسه من رجلٍ يحارب اللاتينية ويريد إلغاءها، ويحتج لذلك ويخاصم فيه باللغة اللاتينية نفسها.

ولست أدري كيف أُقِر موقف الأستاذ ديجي، ولكني أعلله بإحدى علل ثلاث أو بهذه العلل الثلاث مجتمعة؛ فقد كان الأستاذ ديجي من الديمقراطيين المتطرفين في فرنسا، وانحراف هؤلاء الديمقراطيين عن اللاتينية واليونانية معروف، ولكنهم لا ينحرفون عنهما في فرنسا إلا بمقدار، فهم لا يريدون أن تُفرَضا على كل الذين يختلفون إلى المدارس العامة كما كانت الحال في القرن الماضي، وإنما يكتفون بأن تُدرسا في هذا التعليم يختارهما من

يشاء ويعرض عنهما من يشاء، على أن يختار مكانهما لغتين أوروبيتين إلى آخر نظامهم المعقد. وأكبر الظن أن الأستاذ ديجي حارب اللاتينية في مصر كما كان يحاربها في فرنسا، وهناك علة ثانية، وهي أن زعيم الداعين إلى تعليم اللاتينية في الجامعة لم يكن محببًا إلى الأستاذ ديجي ولا إلى كثرة الجامعيين المصريين، فلم يكن هذا الزعيم إلا الأستاذ جريجوار العميد الأول لكلية الآداب الحكومية؛ فحوربت اللاتينية في كلية الحقوق كيدًا لهذا الرجل الذي لم يكن يحسن الدفاع عن قضيته برغم إخلاصه وحسن نيته، ولعلك لا تحتاج إلى أن أذكر لك أن العلة الثالثة كانت سياسية صرفة، فقد رأيت إخفاق ماهر باشا حين أراد تعليم هاتين اللغتين في المدارس الثانوية.

وهناك علة رابعة لم أكن أحب أن أسجلها لولا أنها لا تخلو من ظُرفٍ وفكاهة؛ فقد كان بعض أساتذة الحقوق من المصريين يمانعون أشد الممانعة في تعليم اللاتينية لطلابهم؛ لأنهم هم لم يتعلموا اللاتينية، فكيف يعرف تلاميذهم ما لا يعرفون، ولم يستطع أحد في ذلك الوقت أن يفهم أن الواجب على كل جيل أن يهيئ الجيل الذي يأتي بعده ليكون خيرًا منه وأوسع علمًا وأعمق ثقافة، ولكننا قد أخذنا نفهم هذا الآن، ويخيل إليَّ أن كلية الحقوق نفسها قد أخذت تندم على تفريطها في اللاتينية، وهي على كل حالٍ قد أخذت توجه بعض المتفوقين من طلابها لا لدرس اللاتينية وحدها بل لدرس اليونانية والألمانية والإيطالية أيضًا.

مهما يكن من شيءٍ فقد طُردت اللاتينية من كلية الحقوق طردًا عنيفًا، ثم حوربت في كلية الآداب نفسها، وحوربت معها اليونانية حربًا عنيفة طويلة ملتوية لا حاجة إلى تفصيلها الآن، ولكنهما ثبتتا لهذه الحرب ثباتًا حسنًا، ثم أُخرجت من كلية الآداب سنة ١٩٣٢، وما هي إلا أن ألغى صاحب المعالي حلمي عيسى باشا قسم الدراسات القديمة إلغاء، وظلت اللاتينية واليونانية مع ذلك تدرسان في الكلية لغتين إضافيتين على أنهما من وسائل البحث الجامعي، فلما عدت إلى الكلية في أواخر سنة ١٩٣٤ عادت الحرب حول اللاتينية واليونانية جذعة، وانتهت بأن أعاد نجيب الهلالي باشا ما ألغاه حلمي عيسى باشا، واستأنفت اللاتينية واليونانية حياتهما خصبة مبشرة بالخير في كلية الآداب.

فهذا كله على إيجازه يصور لك في وضوحٍ ما تلقاه اللاتينية واليونانية في مصر من المقاومة، وأنا مع ذلك مؤمن أشد الإيمان وأعمقه وأقواه بأن مصر لن تظفر بالتعليم الجامعي الصحيح ولن تفلح في تدبير بعض مرافقها الثقافية الهامة إلا إذا عنيت بهاتين اللغتين، لا في الجامعة وحدها بل في التعليم العام قبل كل شيء، والأدلة على ذلك تظهر

لي يسيرة هينة، وجلية واضحة، ومن أغرب الأشياء في نفسي وأبعدها عن فهمي ألا يفطن لها ولا يهتدي إليها الذين ينهضون بشئون مصر ويقومون على تدبير أمورها والذين يشرفون على التعليم فيها بنوعٍ خاص، وأكبر الظن أن مصدر هذا إنما هو أن الجيل الحاكم والمرتقي إلى الحكم لا يتقن العلم بالشئون الثقافية في أوروبا، ولا يكاد يعرف منها إلا ظواهرها، وظواهرها القريبة اليسيرة التي لا يحتاج فهمها ولا العلم بها إلى جهدٍ ولا عناء، منهم من تعلم في المدارس المصرية وانتهى إلى غاية التعليم العالي المصري أيام الاحتلال، ثم وقف عند ذلك ولم يتجاوزه، فلم يعرف من حقيقة التعليم شيئًا أو لم يكد يعرف منه شيئًا، ثم دفع إلى شئون الحياة العامة فجاهد فيها منتصرًا حينًا ومهزومًا حينًا آخر، وشغل بهذا الجهاد السياسي عن غيره من الشئون، وانتهى به الأمر إلى أن اعتقد أن السياسة هي كل شيء، وأن مقاومة الإنجليز ومخاصمة الأحزاب هما أقصى ما ينتهي إليه جهد الرجل المصلح في هذا الطور من أطوار الحياة المصرية، ومنهم من اتصل بالجامعات الأوروبية قبل أن يتم التعليم العالي في مصر أو بعد أن أتمه، فدرس فيها وظفر ببعض إجازاتها، ولكنه درس فيها عجلًا، وظفر بأيسر إجازاتها وأهونها، وانتفع في هذا كله بنظام المعادلات التي تقره الجامعات الأوروبية لتيسر على الأجانب الاختلاف إليها وترغبهم في الاتصال بها، وتنشر بهذا كله الدعوة لبلادها وتعليمها وإجازاتها في البلاد الأجنبية.

ومن هؤلاء من أرسلتهم وزارة المعارف نفسها إلى أوروبا وقد رسمت لهم مناهج الدرس فيها وبرامجه، وعينت لهم الجامعات والمدارس التي يتصلون بها والدرجات والإجازات التي يجب أن يحصلوا عليها، وحسبك بوزارة المعارف حين ترسم المناهج والبرامج وتختار الجامعات والمدارس وتعين الدرجات والإجازات وهي إلى الآن لا تزال تجهل من أمور التعليم العالي في أوروبا أكثر جدًّا مما تعلم، وقد كانت قبل الاستقلال خاضعة لسلطان الإنجليز وكان أبغض شيء إلى الإنجليز أن يتصل المصريون بالتعليم الأوروبي العالي، فلما أُكرهوا على أن يخلُّوا بين المصريين وبين ذلك رسموا لهم المناهج والبرامج مضيقين لا موسعين ومخادعين لا ناصحين، وما زلنا نذكر ذلك العهد الذي كان المصريون يبتهجون فيه أشد الابتهاج حين يظفر أحدهم بأيسر الدرجات الجامعية في أوروبا، والذي كانت تقنع فيه وزارة المعارف بالدبلومات أولًا ثم بالبكالوريوس بعد ذلك، والذي كانت تسخط فيه وزارة المعارف أشد السخط وأقساه على الذين يعجبهم العلم وتخلبهم الدرجات الجامعية، فيتجاوزون أو يحاولون أن يتجاوزوا ما رُسم لهم من خطةٍ وما وُضع لهم من منهاج.

وقد عاد هؤلاء جميعًا من أوروبا وتولوا الأمور العامة في مصر وهم لا يعرفون من الحياة العقلية الأوروبية إلا ظواهرها وأشكالها، ومنهم من يعرف ذلك معرفة ناقصة مبتورة ولكنهم قد عرفوا الحياة الأوروبية المادية معرفة حسنة، واستمتعوا بلذاتها وطيباتها وقارنوا بينها وبين حياتنا المصرية الغليظة المهملة التي لا تخلو من خشونةٍ وشظف، والتي لا تخلو مع ذلك من لذةٍ ومتاع، فمنهم من قلد أوروبا فأسرف في التقليد، ومنهم من رجع إلى الحياة المصرية فأسرف في الرجوع وألقى عن نفسه الطلاء الأوروبي، ومنهم من توسط بين ذلك واختار لنفسه مزاجًا من الحياتين فيه لذة ومتاع وفيه ترف واستمتاع، وقليل جدًّا منهم من تأثر بالحياة العقلية الأوروبية وتعمقها في أثناء إقامته في أوروبا ثم احتفظ بهذا التأثر والتعمق بعد أن رجع إلى مصر. والمحقق أن أولئك وهؤلاء الذين تخرجوا في الجامعات الأوروبية أو تعلموا في المدارس المصرية لم ينظروا إلى التعليم نظرة التعمق والجد، وإنما أخذوه أخذًا رفيقًا لا يكلفهم جهدًا ولا يحملهم مشقة.

ثم أضف إلى هذا كله أن بين الذين ذهبوا إلى أوروبا وعادوا منها وبين الذين أقاموا في مصر واتصلوا بأوروبا بعض الاتصال من ألمَّ إلمامًا يسيرًا بل إلمامًا ناقصًا مشوهًا بهذه الخصومة التي قامت في أوروبا منذ أواخر القرن الماضي بين الديمقراطيين والمتطرفين من جهة، وبين المعتدلين والمحافظين من جهةٍ أخرى حول تعليم اللاتينية واليونانية.

قرءوا كتبًا ترجمها لهم فتحي زغلول — رحمه الله — وألفها جوستاف ليبون أو أدمون دي مولان، وقرءوا فصولًا ومقتطفات في الصحف والمجلات العربية والأجنبية، وقرءوا في تلك الكتب وهذه الفصول والمقتطفات أن فلانًا وفلانًا من الرجال الممتازين في السياسة والعلم بين الأوروبيين يمقتون اليونانية واللاتينية ويقاومون تعليمهما في المدارس ويؤثرون عليهما اللغات الحية من ناحية والعلوم التجريبية من ناحيةٍ أخرى؛ ففهموا ذلك على غير وجهه، واستقر في نفوسهم أن التجديد يقتضي بغض هذه الأشياء القديمة، وإيثار العلم التجريبي الذي يمكن من الاختراع والسيطرة على الطبيعة، واللغات الحية التي تنفع في التجارة وفي تدبير مرافق الحياة، ولم يخطر لهم أن يتعمقوا هذه الخصومة ولا أن يتبينوا موضوعها وغايتها، ولو قد فعلوا لعرفوا أن موضوع هذه الخصومة لم يكن ضرورة هاتين اللغتين للثقافة والحضارة، وإنما كان ضرورة فرض هاتين اللغتين على جميع التلاميذ الذين يختلفون إلى المدارس الثانوية ويتصلون بالتعليم العالي على اختلاف فروعه وألوانه، ولا سيما بعد أن انتشر التعليم وطمعت فيه الطبقات كلها؛ طبقات الأغنياء والفقراء وأوساط الناس.

كان موضوع الخصومة في حقيقة الأمر هذه المسألة: أيجب أن يُهيَّأ الناس جميعًا للعلم والتخصص ليصبحوا جميعًا قادة للرأي ومدبرين للأمور العامة، أم يجب أن يتهيأ بعضهم لحياة العلم والتخصص، وأن يُهيَّأ أكثرهم للحياة العاملة التي تيسر لهم الاضطراب في طلب الرزق وكسب القوت؟ فإن تكن الأولى فلا بد من اللاتينية واليونانية؛ لأنهما أساس من أسس العلم والتخصص، وإن تكن الثانية فكثرة الناس محتاجة إلى التعليم الفني من جهة، وإلى التعليم العام الحديث الذي يعرض عن اللاتينية واليونانية إلى اللغات الحية والعلوم التجريبية بشرط أن تظل اللاتينية واليونانية مفروضتين على كل من يريد العلم الخالص والتخصص فيه، وواضح جدًّا أن وضع المسألة على هذا النحو صحيح لا غبار عليه، وأن من الخطأ وإضاعة الوقت والجهد أن تُفرض اللاتينية واليونانية على كل من يختلف إلى المدارس العامة وإلى الجامعة؛ فإن كثرة هؤلاء لن يحتاجوا إلى هاتين اللغتين حين يعملون في مرافق الحياة اليومية، ولكن أصحابنا لم يقفوا عند شيءٍ من هذا ولم يفكروا فيه، وإنما أخذوا الأمور على ظاهرها واطمأنوا إلى أن اللاتينية واليونانية عبء ثقيل لا معنى لإرهاق الشباب به ولا لتحميلهم إياه.

وإذا كان الأوروبيون أنفسهم يريدون أن يتخلصوا منه وهم يتخلصون منه بالفعل مع أن هاتين اللغتين تتصلان بحياتهم ولغاتهم وحضارتهم أشد الاتصال، فما بالنا نحن نثقل أنفسنا به ونضطر أبناءنا إليه؟!

بهذا الحديث وفي لهجةٍ أشد من هذه اللهجة قوبلت حين طلبت إلى مجلس إدارة الجامعة المصرية القديمة إضافة هاتين اللغتين إلى مواد الدراسة في كلية الآداب، ولكني ألححت ومضيت في الإلحاح حتى أجابتني الجامعة القديمة إلى ما أردت لتستريح من إلحاحي عليها، لا لتحقق رأيًا اقتنعت به واطمأنت إليه، ومع ذلك فقد أجابتني ولم تجبني؛ فقررت تعليم هاتين اللغتين على هامش الدراسة الجامعية لا على أنهما جزء من المنهاج.

وبهذا الحديث قوبلت في الجامعة المصرية الحكومية وما أزال أُقابَل كلما طلبت التزيد من العناية بهاتين اللغتين في كلية الآداب.

ومن المحقق أن فرع الدراسات القديمة في كلية الآداب يحتمل احتمالًا ولا يقتنع بضرورته وفائدته إلا قلة من الجامعيين المصريين، والطريف أن وقتًا من الأوقات قد مضى على كلية الآداب كان فيه بعض الأساتذة من الإنجليز يؤيدون مقاومة هاتين اللغتين تأييدًا عنيفًا، وكان أشدهم غلوًّا في ذلك أستاذ من أساتذة ليفربول هو الأستاذ كوبلند الذي تخصص في تاريخ القرون الوسطى والذي تقوم حياته العلمية كلها على اللاتينية.

وأذكر أني حاورته ذات يوم في ذلك في أثناء جلسة من جلسات مجلس الكلية، فلما اشتد الحوار وكادت كفته ترجح سألته: أتعرف جامعة إنجليزية تُهمَل فيها اللغة اللاتينية؟ قال: لا. قلت: فما بالك تريد أن تكون الجامعة المصرية بدعًا من جامعاتكم؟ قال: لأن مصر لم تبلغ بعد أن تكون كإنجلترا. وكان جوابه هذا الصريح كافيًا لتحوُّل الكثرة عنه وانضمامها إليَّ.

والسؤال الذي يجب أن نلقيه وأن نجيب عنه في صراحةٍ وإخلاص وفي وضوحٍ وجلاء هو هذا السؤال: أنريد أن ننشئ في مصر بيئة للعلم الخالص تشبه أمثالها من البيئات العلمية في أي بلد من البلاد الأوروبية الراقية أو المتوسطة أم لا نريد؟ فإن كانت الثانية فقد خسرت القضية، وليست مصر في حاجةٍ إلى يونانية ولا إلى لاتينية، وليست مصر في حاجةٍ إلى الجامعة وإلى كلياتها، بل حسبها أن تعود إلى عهدها أيام الاحتلال، وأن تسير سيرة المستعمرات وتكتفي ببعض المدارس العالية لتخريج من تحتاج إليهم من الموظفين. وإن كانت الأولى فقد ربحت القضية، ولا بد من العناية بهاتين اللغتين لا في الجامعة وحدها بل في المدارس العامة أيضًا.

ويظهر أن مصر قد أجابت على هذا السؤال في صراحة وإخلاص وفي وضوح وجلاء منذ ثلاثين عامًا حين أنشأت — برغم الاحتلال وعلى كُرهٍ منه — جامعتها المصرية القديمة؛ فهي إنما أنشأت تلك الجامعة لترتفع بالشباب المصريين عن ذلك التعليم الآلي الذي فرضته عليهم الظروف، ولترقى بهم إلى تعليمٍ حر مستقل يهيئهم أو يهيئ بعضهم على الأقل ليكونوا علماء أحرارًا مستقلين، ومن أراد الغاية فقد أراد الوسيلة التي تؤدي إليها، وإلا كان عابثًا هازلًا كما قلنا ألف مرة ومرة، وكما يقول الناس جميعًا.

والظاهر أن مصر لا تريد أن تعبث ولا أن تهزل حين تقرر أنها تريد أن تكوِّن من شبابها علماء أحرارًا مستقلين، يشبهون أمثالهم في الأمم الأخرى ويثبتون لهم، ويشاركونهم في الإنتاج العلمي الحر المستقل الذي لا تقوم الحضارة بدونه ولا تستطيع أن تثبت ولا أن تنمو إلا إذا اتخذته لها أساسًا.

وإذَنْ فقد رسمت مصر لنفسها طريق الاستقلال العلمي، وفرضت على نفسها أن تجاري غيرها من الأمم الحية في ميدان العلم كما تجاريها في ميدان السياسة والاقتصاد.

وإذا كان كل هذا حقًّا فليس على مصر إلا أن تنظر إلى الأمم الحية الراقية كيف تسلك طريقها إلى تكوين العلماء الأحرار المستقلين، ثم تسلك نفس هذه الطريق التي تسلكها هذه الأمم؛ فإن فعلت ذلك كانت خليقة أن تُوفَّق إلى ما تريد، وإن لم تفعله ظلت كما هي عيالًا على أوروبا وإن خدعت نفسها بأوهام الاستقلال في العلم.

والغريب أن المثقفين جميعًا يضحكون منك، ويهزءُون بك إن زعمت لهم أننا نستطيع أن ندرس الطبيعة والكيمياء وغيرهما من العلوم التجريبية دون أن نحتاج إلى المعامل والأدوات التي يعتمد عليها الأوروبيون حين يدرسون هذه العلوم وحين يعلمونها للشباب؛ لأنهم يرون هذه المعامل والأدوات وسائل أساسية لا يستقيم بدونها درس العلوم التجريبية.

فإذا زعمت لهم أن هناك علومًا أخرى لا تحتاج إلى المعامل والأدوات ولكنها تحتاج إلى وسائل ليست أقل بالقياس إليها خطرًا من المعامل والأدوات بالقياس إلى العلوم التجريبية؛ لم يسمعوا لك ولم يفهموا عنك فضلًا عن أن يجيبوك إلى ما تدعوهم إليه.

وأغرب من ذلك أن هؤلاء المثقفين لا يترددون في الإيمان بأن العلوم التجريبية لا تستقيم للذين يدرسونها ويعلمونها إلا إذا أخذوا بحظوظٍ معقولة من الرياضة، فإذا زعمت لهم أن العلوم الأدبية لا تستقيم لأصحابها إلا إذا اتخذوا إليها وسائل تقع منها موقع الرياضة من العلوم التجريبية لم يسمعوا لك ولم يفهموا عنك فضلًا عن أن يجيبوك إلى ما تدعوهم إليه.

وأشد من هذا غرابة وأكثر منه ظُرفًا أن هؤلاء المثقفين لا يترددون في أن يُعلِّموا مبادئ الرياضة والعلوم التجريبية للذين يريدون أن يتخصصوا في العلوم الأدبية، بل في اللغة العربية نفسها، لا يرون بذلك بأسًا ولا يجدون فيه حرجًا، فإذا زعمت لهم أن هناك وسائل أمسَّ بالعلوم الأدبية من مبادئ الرياضة والطبيعة والكيمياء لم تلقَ منهم إلا إعراضًا وازورارًا، ولا نحب أن يُحمل كلامنا هذا على غير وجهه فنحن مؤمنون بأن مبادئ الرياضة والعلوم التجريبية لازمة لكل مثقفٍ؛ لأنها أصل من أصول الثقافة الحديثة، ولكنا مؤمنون أيضًا بأن هناك وسائل إلى العلوم الأدبية هي أشد بها مساسًا وأقوى بها صلة وألزم لها من مبادئ الرياضة والطبيعة والكيمياء، ومصدر هذا الازورار الذي تجده من المثقفين المصريين حين تذكر لهم اللاتينية واليونانية والإقبال الذي تجده منهم حين تذكر لهم الرياضة والعلوم التجريبية والمعامل والأدوات هي العادة لا أكثر ولا أقل؛ فهم قد نشئُوا على أن الرياضة والعلوم التجريبية من أصول الثقافة الحديثة، وهم قد نشئُوا على أن المعامل والأدوات لا بد منها لدرس الرياضة والعلوم التجريبية، فآمنوا بذلك إيمانًا لا يعرض له الشك، ولكنهم لم يتعلموا اللاتينية ولا اليونانية ولم يسمعوا بهما في أثناء اختلافهم إلى المدارس العامة، وقد رأوا مصر تعيش عيشتها الحديثة من غير هاتين اللغتين، فلم يترددوا فيما انتهوا إليه من الاقتناع بأن تعليم هاتين اللغتين تزيُّد لا

حاجة إليه ولغو لا خير فيه، ومع ذلك فالحق علينا لهم ولمصر أن نصدقهم ونصدقها، وأن ننصح لهم وننصح لها، وأن ننبئهم بهذه الحقيقة الواقعة التي يستطيعون أن يمتحنوها ويتبينوا صحتها متى شاءوا وكيف شاءوا؛ وهي أن التعليم العالي الصحيح لا يستقيم في بلدٍ من البلاد الراقية إلا إذا اعتمد على اللاتينية واليونانية على أنهما من الوسائل التي لا يمكن إهمالها ولا الاستغناء عنها، وإنا لا نعرف جامعة خليقة بهذا الاسم في بلدٍ راقٍ خليقٍ بهذا الوصف لا تشترط اللاتينية واليونانية إحداهما أو كلتيهما على أنهما شرط أساسي لبعض الدراسات، وللدراسات الأدبية والفقهية بنوعٍ خاص.

فإذا لم يكن لنا بد من أن نسلك إلى الرقي العلمي سبيل غيرنا من الأمم فليس لنا بد من أن نُعلِّم هاتين اللغتين القديمتين لبعض الشباب المصريين الذين يهيئون أنفسهم لبعض فروع التعليم العالي، وإذا قصَّر التعليم العام في ذات هاتين اللغتين فقد عجز عن أداء مهمته ولم يحقق الغاية التي أُنشئ من أجلها والغرض الذي طُلِب إليه.

قد يقال إن هاتين اللغتين تُدرسان في كلية الآداب وهذا يكفي، فنقول: كلا، إنهما تدرسان في كلية الآداب وهذا لا يكفي، بل هو بعيد كل البعد عن الكفاية؛ فاللغات الحية الأوروبية تُدرس في كلية الآداب واللغة العربية تُدرس في كلية الآداب، ولم يَقُل أحد إن هذا يعفي التعليم العام من درس هذه اللغات وإعداد الطلاب لدرسها في التعليم العالي. والتاريخ والجغرافيا يدرسان في كلية الآداب ولم يَقُل أحد إن درسهما في هذه الكلية يعفي من إعداد الطلاب لهما في التعليم العام، ولا بد من أن نفطن لهذه البديهية التي لا نقف عندها عادة، وهي أن العلوم التي يتخصص فيها الطلاب حين يختلفون إلى الجامعة والتعليم العالي تنقسم قسمين: أحدهما ما يستأنف درسه استئنافًا في الجامعة والمدارس العليا دون أن يسبق درسه مبسطًا سهلًا في المدارس العامة كالحقوق، وكثير من العلوم التي تدرس في كلية الطب، ومنها ما تدرس أولياته ومقدماته في المدارس العامة ثم يترقى الطلاب المتخصصون في درسه حين يختلفون إلى الجامعة والمعاهد العليا كالتاريخ والجغرافيا واللغات؛ فدرس اللاتينية واليونانية في الجامعة لا يغني عن درسهما في المدارس العامة بل هو يستلزمه استلزامًا؛ ذلك أن الجامعة ليس من شأنها ولا من همها أن تُعلِّم أوليات هذه العلوم ومبادئ هذه اللغات، وإنما شأنها وهمها شيء آخر يعرفه المثقفون حق المعرفة؛ وهو تخصيص الطلاب في العلم وتمكينهم من التعمق والإنتاج فيه.

وما تشك الجامعة في أن المقدار الذي تعلمه الطلاب من اللاتينية واليونانية ضئيل لا يكاد يغني عنهم شيئًا، ولكنها مضطرة إلى أن تنهض بما لم ينهض به التعليم الثانوي

تحقيقًا للمنفعة الوطنية العلمية ومضطرة في الوقت نفسه إلى أن تطالب التعليم العام بأن ينهض بواجبه ويهيئ الطلاب للدرس الجامعي الصحيح.

والنتيجة لهذا كله، النتيجة العملية التي لا بد من الانتهاء إليها هي؛ أولًا: أن في كلية الآداب فرعًا للدراسات اليونانية واللاتينية ودرجات لهذه الدراسات؛ هي الليسانس والماجستير والدكتوراه وأساتذة يعلمون هذه الدراسات، فلا بد من إعداد الطلاب في المدارس العامة لهذا الفرع. وثانيًا: أن التخصص في أي فرعٍ من فروع الدراسات الأدبية التخصص الصحيح لا سبيل إليه إلا إذا استعد الطلاب له بمعرفة اللاتينية دائمًا واليونانية أحيانًا، فلا بد من أن يهيأ الطلاب في المدارس العامة لهذا التخصص. وثالثًا: أن هناك مرافق مصرية أساسية يقوم عليها الأجانب منذ بدأت نهضتنا الحديثة، ونريد وتريد كرامتنا واستقلالنا أن نهيئ شبابنا للقيام على هذه المرافق في يومٍ من الأيام.

فمصلحة الآثار المصرية يقوم عليها الأجانب إلى الآن، ولا بد من أن ينهض المصريون وحدهم بأعبائها في يومٍ من الأيام، ولا سبيل إلى ذلك إلا إذا وُجد المصريون الذين يحسنون هاتين اللغتين القديمتين قبل أن يبدءوا تخصصهم في علوم الآثار، وإنه لمن المؤلم أن نضطر الطلاب المصريين في معهد الآثار إلى تعلم اليونانية واللاتينية مع ما يدرسونه من اللغة المصرية القديمة واللغة القبطية والتاريخ المصري على اختلاف فروعه والآثار المصرية على اختلاف فنونها، وتاريخ مصر نفسه قد نهض بكتابته الأجانب إلى الآن، ولم يشارك المصريون مشاركة خصبة منتجة إلا في تاريخها الحديث، فأما تاريخها القديم وتاريخها أيام اليونان والرومان وتاريخها في العصور الإسلامية فما زال المصريون فيه مبتدئين، والذين ابتدءُوا منهم درس هذه الأقسام من تاريخنا الوطني إنما ابتدءُوه في كلية الآداب وبعد أن تعلموا اللاتينية واليونانية.

وإذَنْ فالذين يدعون إلى إحياء التاريخ المصري والقومية المصرية يجب أن يدعوا إلى هذا جادين، وأن يدعوا إليه عن بصيرةٍ وفهم، وأن يدعوا في الوقت نفسه إلى اتخاذ الوسائل إلى تحقيقه، ومن أهم الوسائل إلى تحقيقه إتقان هاتين اللغتين، وإنه لمن المحرج أن نضطر إلى تقرير الأوليات وأن نعيد القول ونبدأه في أن العلاقة بين مصر واليونان قديمة جدًّا وأن اليونان قد صوروا هذه العلاقة فيما كتبوا وما أنشئوا، ومن أن مصر قد خضعت للسلطان اليوناني والروماني وما نشأ عنهما من النظم عشرة قرون لا نستطيع أن نلغيها من تاريخنا الوطني، ومصادر تاريخها يونانية ولاتينية، ومن أن مصر قد اتصلت في عصورها الإسلامية بالبيزنطيين من جهةٍ وبأوروبا الغربية من جهةٍ أخرى، ومصادر التاريخ لهذا الاتصال يونانية ولاتينية.

فالذين يمانعون في تعليم اليونانية واللاتينية عندنا يجب أن يرووا ويفكروا ويراجعوا أنفسهم؛ لأن معنى هذه المقاومة إنما هو القضاء على المصريين، بأن يجهلوا تاريخهم وألا يعرفوه إلا من طريق الأجانب.

وما أظن أن بين دعاة الوطنية المصرية والقومية المصرية من يطمئن إلى هذا الخزي المبين.

كل هذا ولم أتحدث ولن أتحدث عن أثر هاتين اللغتين في تكوين العقل وتقويمه وتثقيفه وإعداده للتفكير المستقيم؛ فإن هذا الحديث إن ذهبت إليه لم يُفهَم عني؛ لأن فهمه يقتضي معرفة هاتين اللغتين وممارستهما وابتلاء آثار المعرفة والممارسة، والذين يعرفون هاتين اللغتين في مصر يمكن إحصاؤهم على أصابع اليد الواحدة أو على أصابع اليدين.

وقد خضعت فرنسا كما خضع غيرها من الأمم الأوروبية في هذا العصر الحديث للخصومة بين أصدقاء هاتين اللغتين وأعدائهما، ولكن النظام المقرر في فرنسا والذي لا يفرط فيه أحد من الأصدقاء والأعداء لهاتين اللغتين، هو أن من أراد أن يهيئ نفسه للنهوض بأعباء التعليم في المدارس العامة وفي الجامعات فلا بد له من إتقان اللاتينية مهما تكن المادة التي يريد أن يتخصص فيها، ولا بد من إتقان اليونانية مع اللاتينية بالقياس إلى بعض المواد.

وليس في فرنسا اليوم ولن يكون فيها غدًا ولا بعد غد معلم في المدارس العامة، أو أستاذ في الجامعة لا يحسن اللاتينية وكثير منهم يحسن اليونانية أيضًا، والمشرفون على التعليم في فرنسا الآن وهم من الديمقراطيين الذين حاربوا هاتين اللغتين يميلون أشد الميل إلى فرض اليونانية على كل من يريد إجازة التعليم في الدراسات الأدبية على اختلافها.

وما أظن الأمر يختلف في إنجلترا وألمانيا وإيطاليا عنه في فرنسا، بل قد شهدت أكثر من هذا في مؤتمر التعليم الذي عُقد في باريس في أثناء الصيف الماضي، شهدت ناظر مدرسة الهندسة في زوريخ يدعو إلى أن تُفرض اللاتينية واليونانية إحداهما أو كلتاهما على الذين يريدون أن يتخصصوا في الهندسة، فالطريق أمام مصر واضحة، وهي حرة في أن تسلكها إن أرادت الاستقلال العلمي، وفي أن تتجنبها إن رضيت لنفسها ما هي عليه الآن من الهوان والاستخذاء أمام الأوروبيين.

سُبُل تعليم هاتين اللغتين في التعليم العام

وتسألني — ومن حقك أن تسألني — كيف السبيل إلى تعليم هاتين اللغتين في المدارس العامة ونحن نشكو من ثقل المناهج والبرامج ونلح في الترفيه على التلاميذ؟ وهذا صحيح، ولكني لا أريد أن أزيد المناهج ثقلًا إلى ثقل، ولا أريد أن أشق على التلاميذ، وإنما أريد أن أرفق بهم وأرفه عليهم.

ذلك بأني لا أريد أن أفرض اللاتينية واليونانية على التلاميذ كافة، وإنما أريد أن أبيحهما لمن أرادهما ليس غير، وأن أشجع بعض التلاميذ على اختيارهما بما يتاح لي من ألوان التشجيع، وأريد في الوقت نفسه أن أعفي الذي يختارهما من إحدى اللغتين الحيتين في أثناء اختلافه إلى المدارس العامة.

ومعنى ذلك أني أريد أن أنوِّع التعليم الثانوي من أوله، وأن أمنحه شيئًا من المرونة والسهولة واليسر، وأمنح التلاميذ وأُسَرهم شيئًا من الحرية والاختيار؛ فإذا بدأ التلميذ دراسته الثانوية فأنا أُخيِّره بين ثلاثة أنواع من التعليم، أحدهما: التعليم الذي يعتمد على اللغات الحية والذي يتجه بعد الثقافة العامة اتجاهًا رياضيًّا أو علميًّا. والثاني: التعليم الذي يعتمد على اللاتينية واليونانية ويتجه بعد الثقافة العامة إلى الدراسات الأدبية على اختلافها. والثالث: التعليم الذي يعتمد على اللغة العربية ويتجه بعد الثقافة العامة إلى الدراسة الأدبية العربية الخالصة. وأنا أسمع في أثناء إملائي هذه الكلمات صياح الصائحين وأحس هياج الهائجين، وأشعر بما سيثور من سخط، ولكني مع ذلك مقتنع بما أقول، مؤمن بصواب ما أدعو إليه، مُلحٌّ في هذه الدعوة، غير حافل بالرضا ولا بالسخط، ولا معنيٍّ إلا بما أعتقد أنه يحقق المنفعة الثقافية للمصريين.

هذا التنويع الذي أدعو إليه سيعتمد على هذا النظام السهل اليسير الذي أعرضه عليك الآن والذي ستنكره وزارة المعارف في أكبر الظن، ولكنها ستنتهي إليه في وقتٍ من الأوقات بعد أن تُضيِّع كثيرًا من الجهد والوقت والمال، وبعد أن تضطرها إليه ظروف الحياة المصرية اضطرارًا.

أنا أقسم المواد التي تدرس في المدارس العامة قسمين: أحدهما فرض على التلاميذ جميعًا؛ لأنه قوام الثقافة العامة لكل مثقف مستنير، من هذا القسم: التاريخ والجغرافيا واللغة الوطنية والرياضة والعلوم التجريبية كالطبيعة والكيمياء وعلم الحياة. والآخر ما يجوز أن يختلف فيه التلاميذ وهو اللغات الأجنبية وآدابها، فكل من أراد أن يهيئ نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الرياضية أو للدراسات الفنية في المدارس الخاصة فرضت عليه مع هذا المقدار المشترك لغتين حيتين يختارهما بين الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإيطالية، وكل من أراد أن يهيئ نفسه بعد الثقافة العامة للتخصص في اللغة العربية وآدابها فرضت عليه التعمق في درس اللغة العربية والثقافة الإسلامية وإتقان لغة أوروبية حية، وخيَّرته بين إحدى هاتين اللغتين الشرقيتين العبرية والفارسية، وكل من أراد أن يهيئ نفسه بعد الثقافة العامة للدراسات الأدبية المختلفة كالتاريخ والجغرافيا والفلسفة والآداب الخالصة لإحدى اللغات فرضت عليه اللغة اللاتينية ولغة أجنبية حية، وخيَّرته بين اللغة اليونانية ولغة أوروبية أخرى. وينشأ من هذا النظام أولًا: أن يتنوع التعليم العام وألا يُخرج لنا شبابًا يشبه بعضهم بعضًا قد صُبُّوا في قالبٍ واحد وصيغوا صيغة واحدة، ثانيًا: أن يخرج لنا التعليم العام شبابًا تجد الجامعة بينهم كل من تريد، وقد أُعِدوا لها إعدادًا حسنًا، تجد بينهم كلية العلوم والطب والهندسة والزراعة طلابًا يحسنون لغتهم الوطنية ويحسنون معها لغتين أجنبيتين، وتجد كلية الحقوق والآداب والتجارة طلابًا مختلفين: منهم من يتهيأ للحياة العملية التجارية والاقتصادية فهو يحسن لغتين أجنبيتين إلى لغته الوطنية وقد هُيِّئ تهيئة ثقافية صالحة، ومنهم من يريد التعمق في العلوم الأدبية أو الفقهية وقد أُعِد لهذا إعدادًا حسنًا بما تعلم من اللغات القديمة والحديثة، ومنهم من يريد التعمق في درس اللغة العربية وآدابها وقد أُعِد لذلك إعدادًا حسنًا بما تعلم من لغة أوروبية وما تعلم من العبرية إن أراد التخصص في فقه اللغة، ومن الفارسية إن أراد التخصص في آداب اللغة. ثالثًا: أن يخرج لنا التعليم العام شبابًا قد مُكِّنوا من وسائل التعليم العالي تمكينًا حسنًا فلا تحتاج الكليات إلى أن تعلمهم هذه الوسائل ولا أن تنفق ما تنفق من الجهود والمال لتعليم هذه اللغات التي لا يجب أن تُعنَى من تعليمها إلا بناحية التخصص في فقهها وآدابها.

وأخيرًا ينشأ عن هذا النظام تجديد خطير للتعليم العام يخرجه من جموده السقيم العقيم، ويشيع فيه النشاط والقوة والحياة، وحسبك أنه يُدخل في التعليم الثانوي لغتين حيتين جديدتين ويُدخل فيه اللاتينية واليونانية، ويُدخل فيه لغتين شرقيتين هما: الفارسية والعبرية، ويجعله قادرًا حقًّا على أن يعد الطلاب للتعليم الجامعي.

تعليم اللغة العربية واللغات الشرقية

وأنا أعلم أن هذا النظام الذي أقترحه سيثير اعتراضًا شديدًا من ناحيتين، فأما إحداهما فقد فرغت منها فيما أظن وهي تعليم اليونانية واللاتينية، وما أرى أني في حاجة إلى أن أعيد الكلام فيها.

وأما الثانية فإني أتعجل الوصول إليها والوقوف عندها وهي هذه التي تتصل باللغة العربية وإعداد فريق من الطلاب للتخصص فيها، والتي تستتبع هذا البدع الغريب وهو إدخال بعض اللغات الشرقية في مناهج التعليم العام. ولنسلك إلى حل هذه المشكلة — مشكلة اللغة العربية وتعليمها — طريقنا التي تعودنا أن نسلكها، فنتبين الغرض الذي نقصد إليه من تعليم اللغة العربية بوجهٍ عام، ومن إعداد المعلمين بوجهٍ خاص، ونتبين الاتجاه الذي ينبغي أن نتجهه في هذين الأمرين جميعًا؛ فإن هذا سينتهي بنا آخر الأمر إلى أن النظام الذي نقترحه معقول لا غرابة فيه، بل إلى أنه النظام الذي نحن منتهون إليه في وقتٍ قريب أو بعيد، سواء أردنا ذلك أم لم نرده؛ لأن ظروف الحياة نفسها ستضطرنا إليه اضطرارًا.

وأول سؤال يجب أن نلقيه ونحاول الجواب عليه هو هذا السؤال: لماذا نعلِّم اللغة العربية في المدارس العامة وفي غيرها من المدارس؟ وما أظن أننا نستطيع أن نجيب على هذا السؤال إلا بجواب واحد وهو أن اللغة العربية هي لغتنا الوطنية، فنحن نتعلمها ونعلمها؛ لأنها جزء مقوم لوطنيتنا ولشخصيتنا القومية لأنها تنقل إلينا تراث آبائنا وتتلقى عنا التراث الذي ستنقله إلى الأجيال المقبلة، ثم لأنها الأداة الطبيعية التي نصطنعها في كل يوم بل في كل لحظة ليفهم بعضنا بعضًا، وليعاون بعضنا بعضًا على تحقيق حاجاتنا العاجلة والآجلة، وعلى تحقيق منافعنا الخاصة والعامة، وعلى تحقيق مهمتنا الفردية والاجتماعية في الحياة إن كانت لنا مهمة في الحياة، ونحن نصطنع هذه الأداة ليفهم بعضنا بعضًا

كما قلنا ولنفهم أنفسنا أيضًا، فنحن إنما نشعر بوجودنا وبحاجاتنا المختلفة وعواطفنا المتباينة وميولنا المتناقضة حين نفكر، ومعنى ذلك أننا لا نفهم أنفسنا إلا بالتفكير، ونحن لا نفكر في الهواء ولا نستطيع أن نعرض الأشياء على أنفسنا إلا مصورة في هذه الألفاظ التي نقدرها، ونديرها في رءوسنا ونُظهِر منها للناس ما نريد، ونحتفظ منها لأنفسنا بما نريد.

فنحن إذَنْ نفكر بهذه اللغة، ونحن إذَنْ لا نغلو إن قلنا إنها ليست أداة للتعامل والتعاون الاجتماعيين فحسب، وإنما هي أداة للتفكير والحس والشعور بالقياس إلى الأفراد من حيث هم أفراد أيضًا. وإذا كان هذا حقًّا فنحن نتعلم اللغة العربية ونُعلِّمها لأنها ضرورة من ضرورات حياتنا الفردية والاجتماعية، ووسيلة أساسية إلى منافعنا مهما تختلف قربًا وبعدًا ويسرًا وعسرًا، وسهولة وتعقيدًا، وإذَنْ فنحن لا نتعلم اللغة العربية ولا نعلمها لأنها لغة الدين فحسب، وإنما نتعلمها ونعلمها لأنها أوسع من ذلك وأشمل وأعم، ونحن لا نتعلم اللغة العربية ونعلمها لأنها لغة القدماء من العرب والمستعربين، وإنما نتعلمها ونعلمها لأنها لغتنا ولأنها لغة الأجيال المقبلة أيضًا، أو لأننا نريد أن تظل لغة لهذه الأجيال.

وفي الأرض أمم متدينة كما يقولون، وليست أقل منا إيثارًا لدينها ولا احتفاظًا به ولا حرصًا عليه، ولكنها تقبل في غير مشقة ولا جهد أن تكون لها لغتها الطبيعية المألوفة التي تفكر بها وتصطنعها لتأدية أغراضها، ولها في الوقت نفسه لغتها الدينية الخاصة التي تقرأ فيها كتبها المقدسة وتؤدي فيها صلاتها؛ فاللاتينية مثلًا هي اللغة الدينية لفريق من النصارى، واليونانية هي اللغة الدينية لفريق آخر، والقبطية هي اللغة الدينية لفريقٍ ثالث، والسريانية هي اللغة الدينية لفريقٍ رابع، وهذه الأجيال من الناس نصرانية تؤمن بدياناتها كما نؤمن نحن بالإسلام، لا يمنعها من ذلك أنها تتكلم في حياتها العادية والعقلية لغات أخرى غير هذه اللغات المقدسة، وبين المسلمين أنفسهم أمم لا تتكلم العربية ولا تفهمها ولا تتخذها أداة للفهم والتفاهم، ولغتها الدينية هي اللغة العربية، ومن المحقق أنها ليست أقل منا إيمانًا بالإسلام وإكبارًا له، وذيادًا عنه وحرصًا عليه.

فالذين يزعمون لنا أننا نتعلم اللغة العربية ونعلمها لأنها لغة الدين فحسب ثم يرتبون على ذلك ما يرتبون من النتائج العلمية والعملية إنما يخدعون الناس، وليس ينبغي أن تقوم حياة الأمم على الخداع.

اللغة العربية لغة الدين، هذا حق، وهذا خير للذين يتكلمون هذه اللغة، ولكنه يجب أن يكون خيرًا خالصًا بريئًا من كل شيء، بريئًا من كل حرج، بريئًا من كل تقييد للحرية

المعقولة، بريئًا من كل ما يدعو إلى الجمود أو يورط فيه؛ لأن الدين نفسه بريء من هذا كله.

وإذا كان هذا كله حقًّا — وهو حق لا شك فيه — فإن اللغة العربية ليست ملكًا لرجال الدين يؤمنون وحدهم عليها، ويقومون وحدهم من دونها، ويتصرفون وحدهم فيها، ولكنها ملك للذين يتكلمونها جميعًا من الأمم والأجيال، وكل فرد من هؤلاء الناس حر في أن يتصرف في هذه اللغة تصرف المالك متى استوفى الشروط التي تبيح له هذا التصرف، وإذَنْ فمن السخف أن يُظنَّ أن تعليم اللغة العربية وقف على الأزهر الشريف والأزهريين، وعلى المدارس والمعاهد التي تتصل بينها وبين الأزهر والأزهريين أسباب طوال أو قصار، هذا أسخف لأن الأزهر لا يستطيع أن يفرض نفسه على الذين يتكلمون اللغة العربية جميعًا وفيهم المسلم وغير المسلم، وهذا سخف لأن بيئات أخرى غير الأزهر قد تعلمت اللغة العربية وعلَّمتها، وبعض هذه البيئات إسلامي وبعضها غير إسلامي، وهذا سخف لأن علوم اللغة العربية قد نشأت وتمت نشأتها، ونضجت وتم نضجها، وآتت ثمرها حلوًا شهيًّا قبل أن يوجد الأزهر وقبل أن يفكر فيه منشئه. وما كان الذين وضعوا علوم اللغة العربية أزهريين، وما كان الخليل وسيبويه والأخفش والمبرد، وما كان الكسائي والفراء وثعلب، وما كان الجاحظ وقدامة، وما كان الأزهري والجوهري؛ أزهريين من قربٍ ولا من بُعدٍ، بل ما كان الذين وضعوا هذه الكتب التي يدرس فيها الأزهر علوم اللغة العربية في كثرتهم أزهريين من قربٍ ولا من بُعدٍ.

فالذين يزعمون أن الأزهر وحده هو الأمين أو هو الذي يجب أن يكون أمينًا على اللغة العربية إنما يرون سخفًا من الرأي، ويقولون سخفًا من القول، لا يعتمدون في ذلك على الدين؛ لأن الدين لا يقصر حماية اللغة العربية على فريقٍ من الناس دون فريق، ولأن كثرة الذين وضعوا علوم اللغة العربية وأنضجوها لم يكونوا من رجال الدين، ولا يعتمدون على التاريخ؛ لأن الأزهر طرأ على علوم اللغة العربية بعد أن أزهرت وأثمرت ولم تطرأ علوم اللغة العربية على الأزهر، ولأن الأزهر حفظ هذه العلوم ولكنه لم يُنمِّها ولم يُضِف إليها شيئًا ذا خطر، فله الشكر على ما حفظ من هذه العلوم، وله الحق في أن يشارك في حفظها وتنميتها والإضافة إليها، ولكنه لن يمكن من احتكارها والاستئثار بها دون غيره من المعاهد والبيئات.

وإذَنْ فما دامت اللغة العربية لغة الحياة كلها بالقياس إلى أصحابها لا لغة الدين وحده فيجب أن يكون شأنها شأن مرافق الحياة جميعًا، ويجب أن ترد إلى الدولة والأفراد

الحرية التامة في أن يمنحوها من العناية ما يجب أن يمنحوه للمرافق العامة وللتي تمس منها حياتنا العقلية بوجهٍ خاص.

وإذَنْ فليس على الدولة بأس أن تتولى هي تعليم اللغة العربية والإعداد لهذا التعليم، وليس عليها جناح أن تجدد هذا التعليم وتجعله ملائمًا لحاجات الحياة العقلية والعملية في العصر الحديث.

ومن الواضح أننا نقول هنا أشياء أولية يسيرة لا معنى لتقريرها ولا لإقامة الأدلة عليها، ولكن الغريب أن هذه الحقائق اليسيرة الأولية لم تتضح بعدُ للمشرفين على الأمور في مصر، أو هي قد اتضحت في عقولهم وقلوبهم ولكنهم لا يجدون الشجاعة على مواجهتها والإقبال عليها في جدٍّ وقوة وحزم، فهم يخافون من الأزهر كلما ذكر تعليم اللغة العربية، وهم يخافون من الأزهر كلما ذكر إصلاح علوم اللغة العربية، بل هم يخافون من الأزهر كلما ذكرت اللغة العربية، كأن الأزهر سبع من هذه السباع الضارية قد قام دون اللغة العربية فاغرًا فاه مُهيِّئًا أظفاره لا يسمح لأحدٍ أن يدنو منها أو يمسها بالإصلاح إلا إذا رضي عن ذلك وأذن فيه.

وأغرب من ذلك وأشد منه خطرًا أن المشرفين على الأمور في مصر والمشرفين على التعليم خاصة يؤمنون فيما بينهم وبين خاصتهم إذا خلوا إليهم بأن احتكار الأزهر للإشراف على اللغة والقيام دونها يضر أكثر مما ينفع، ويفسد أكثر مما يصلح؛ لأن الأزهر لم يتهيأ بعدُ للنهوض بهذه المهمة الخطيرة حسبما تقتضيه الحياة الحديثة، فلا هو كسب من حرية الرأي ولا هو حصل من العلم الحديث، ولا هو عرف من اللغات السامية، ولا هو أتقن من علوم اللغة العربية نفسها ولا آدابها ما يؤهله لهذا الإشراف فضلًا عن أن يجعل إشرافه نافعًا مفيدًا، فالأزهر لا يعرف من تطور اللغات الأجنبية حديثها وقديمها شيئًا، بل هو لا يكاد يعرف من هذه اللغات نفسها شيئًا، والأزهر يجهل اللغات السامية جهلًا تامًّا، والأزهر لا يكاد يتجاوز كتبه المعروفة العقيمة إلى كتب القدماء في اللغة العربية وآدابها وعلومها إلا قليلًا، وهو مع ذلك يريد أن يشرف على علوم اللغة العربية ويقوم دونها ويحول دون إصلاحها، ويحتكر لنفسه تعليمها، ويجد من المشرفين على الأمر في مصر من يظاهرونه على ذلك، لا لأنهم يؤمنون بأن فيه نفعًا للغة العربية وأصحابها، ولا لأنهم يؤمنون بأن في الخلاف عن ذلك تعرضًا للدين أو مساسًا به، بل لأنهم يرهبون أو يرغبون؛ يرهبون أن يُتَّهموا بالخروج على الدين، مع أننا قد انتهينا إلى عصرٍ يجب أن تكسد فيه سوق التجارة باتهام الناس بالخروج على الدين، ويرغبون في تأييد الأزهر

لهم باسم الدين، مع أننا قد انتهينا إلى عصرٍ يجب ألا يصطنع الدين فيه أداة للترغيب والترهيب.

ليس إذَنْ من الضروري ولا من النافع أن يتولى الأزهر وحده أو مع المدارس التي تتصل به من قربٍ أو من بعدٍ تعليم اللغة العربية وإعداد المعلمين لها، وإنما يجب أن يئول ذلك إلى الدولة، ويجب أن تتخذ الدولة العدة له كما هي الحال في غير مصر من البلاد، فليس رجال الدين هم الذين يعلمون اللاتينية واليونانية في أوروبا بحجة أن هذه أو تلك لغة الدين في هذا الشعب أو ذاك، وإنما تعلم اللاتينية واليونانية في المدارس المدنية، ويُهيَّأ لهما المعلمون المدنيون، ومع ذلك فليست اللاتينية واليونانية القديمة لغة الحياة، فكيف باللغة العربية التي هي لغتنا في حياتنا العادية والعقلية؟ يجب إذَنْ أن نعرض عن هذه الأسطورة التي بَعُد عليها العهد وأخنى عليها الذي أخنى على لبد، وأن ننظر إلى اللغة العربية نظرة مدنية صريحة، وأن نعالج أمورها كلها على هذا النحو في غير ترددٍ ولا اضطراب، وفي غير خوفٍ ولا إشفاق.

وإذا كان من حق الدولة ومن الحق عليها أن تعد المعلمين للغة العربية كما تعد المعلمين للتاريخ والجغرافيا والطبيعة والكيمياء، فقد يجب عليها أن تسلك إلى هذا الإعداد سبيلها المعقولة، وهي أن تبدأ بهذا الإعداد لا في الجامعة، ولا في دار العلوم، ولا في معهد التربية، بل في مدارس التعليم العام وفي التعليم الثانوي خاصة، ومن أجل هذا اقترحنا على الدولة هذا النظام الذي عرضناه آنفًا، والذي يقتضي أن نبدأ العناية باللغة العربية لمن يريد التخصص فيها منذ أول التعليم الثانوي، فيكون التعمق فيها وفيما يتصل بها من الثقافات، ثم يكون إعداد التلاميذ لنوعين من هذا التخصص: أحدهما التخصص في فقه اللغة، ونريد به هنا العلوم اللغوية على اختلافها، ويكون الاستعداد له بالبدء في درس بعض اللغات السامية منذ التعليم الثانوي؛ ليمكن التوسع والتعمق في ذلك في أثناء التعليم العالي، والآخر التخصص في آداب اللغة، ويكون الاستعداد له بالبدء في درس اللغة الإيرانية منذ التعليم الثانوي ليكون التوسع في هذا الدرس والإضافة إليه في أثناء التعليم العالي أيضًا. وقد لاحظت أننا نفرض على المتخصص في اللغة العربية لغة أوروبية حية، لا نكتفي منه بأن يلم بها إلمامًا بل نريده على أن يتقنها إتقانًا لسببٍ يسير، وهو أنا لا نستطيع أن نتصور معلمًا لأي مادةٍ من مواد الدرس في التعليم العام يجهل الحياة الأوروبية ويعجز عن أن يتصل بها اتصالًا مباشرًا من طريق لغة من لغاتها الكبرى.

وقد نعود إلى هذا الموضوع في أثناء هذا الحديث في فرصة أخرى، ولكن هناك مسألة تمس تعليم اللغة العربية ولا بد من الوقوف عندها والإلمام بها وإن كان ذلك قد يغيظ فريقًا من الناس.

ما اللغة العربية التي تتولى الدولة تعليمها

ما هذه اللغة العربية التي نريد أن نعلِّمها في المدارس العامة والخاصة، والتي نطالب الدولة بأن تتولى بنفسها إعداد المعلمين لها منذ التعليم العام؟ وعلى أي نحوٍ نريد أن نعلمها؟

أريد هنا أن يطمئن المحافظون عامة والأزهريون خاصة أشد الاطمئنان وأقواه؛ فاللغة العربية التي أريد أن تُعلَّم في المدارس على أحسن وجه وأكمله هي اللغة الفصحى لا غيرها، هي لغة القرآن الكريم والحديث الشريف، وهي لغة ما أورثنا القدماء من شعر ونثر، ومن علمٍ وأدب وفلسفة، نعم، وأحب أن يعلم المحافظون عامة والأزهريون خاصة — إن كانوا لم يعلموا بعد — أني من أشد الناس ازورارًا عن الذين يفكرون في اللغة العامية على أنها تصلح أداة للفهم والتفاهم، ووسيلة إلى تحقيق الأغراض المختلفة لحياتنا العقلية. قاومت ذلك منذ الصبا ما وسعتني المقاومة، ولعلي أن أكون قد وُفِّقت في هذه المقاومة إلى حدٍّ بعيد، وسأقاوم ذلك فيما بقي لي من الحياة ما وسعتني المقاومة؛ لأني لا أستطيع أن أتصور التفريط، ولو كان يسيرًا، في هذا التراث العظيم الذي حفظته لنا اللغة العربية الفصحى، ولأني لم أومن قط ولن أستطيع أن أومن بأن للغة العامية من الخصائص والمميزات ما يجعلها خليقة بأن تسمى لغة، وإنما رأيتها وسأراها دائمًا لهجة من اللهجات قد أدركها الفساد في كثيرٍ من أوضاعها وأشكالها، وهي خليقة أن تفنى في اللغة العربية الفصحى إذا نحن منحناها ما يجب لها من العناية فارتفعنا بالشعب من طريق التعليم والتثقيف، وهبطنا بها هي من طريق التيسير والإصلاح إلى حيث يلتقيان في غير مشقة ولا جهد ولا فساد.

وأنا من أجل هذا أدعو إلى أن تتولى الدولة إعداد المعلمين لها على النحو الذي قدمته، وأنا من أجل هذا أدعو إلى أن تتولى الدولة بواسطة العلماء القادرين إصلاح علومها

وتيسيرها والملاءمة بينها وبين الحياة الحديثة والعقل الحديث، وأنا نذير للذين يقاومون هذا الإصلاح بخطرٍ منكر ما أرى أنهم يحبونه أو يطيقونه أو يسعون إليه أو يرغبون فيه، وهو أن اللغة العربية الفصحى إذا لم ننل علومها بالإصلاح صائرة — سواء أردنا أم لم نُرِد — إلى أن تصبح لغة دينية ليس غير، يحسنها أو لا يحسنها رجال الدين وحدهم ويعجز عن فهمها وذوقها فضلًا عن اصطناعها واستعمالها غير هؤلاء السادة من الناس.

بل إن هذا النذير إن لم يكن قد تحقق بالفعل فإن تحققه قريب أقرب مما يظن هؤلاء السادة، فلغة العربية في مصر لغة إن لم تكن أجنبية فهي قريبة من الأجنبية، لا يتكلمها الناس في البيوت، ولا يتكلمها الناس في الشوارع، ولا يتكلمها الناس في الأندية، ولا يتكلمها الناس في المدارس، ولا يتكلمونها في الأزهر نفسه أيضًا، ولعل الأزهر أقل المعاهد والبيئات اصطناعًا لها وسيطرة عليها، إنما يتكلم الناس في هذه البيئات كلها لغة تقرب منها قليلًا أو كثيرًا، ولكنها ليست إياها على كل حال. وفي الشرق العربي جماعة من المثقفين تحسن هذه اللغة العربية الفصحى فهمًا وقراءةً وكتابةً، وكثرة هذه الجماعة من غير الأزهريين، وهي لم تتعلم هذه اللغة في الأزهر، وليست مدينة له بإتقانها، وكثرة هذه الجماعة إن أحسنت هذه اللغة فهمًا وقراءةً وكتابةً فهي لا تحسنها أداءً وإلقاءً، ثم هي إذا كتبت لجمهور القارئين اضطرت إلى كثير جدًّا من التبسيط والتيسير ليفهم الناس عنها، ثم لم تظفر من فهم الناس عنها إلا بالشيء اليسير. ولقد يكون من الظريف والمحزن معًا أن نمتحن جماعة من الطلاب والتلاميذ أزهريين وغير أزهريين، وجماعة من القارئين والكاتبين من أولئك وهؤلاء، لنتبين إلى أي حدٍّ فهموا هذا الفصل الذي أنشأه هذا الكاتب أو ذاك من الكُتَّاب المعاصرين، وأؤكد لك أن نتيجة هذا الامتحان ستكون مؤلمة مضحكة، وستسوء الكاتب الذي اتخذنا فضله موضوعًا للامتحان على كل حال.

فالخطر الذي أنذر به إذا لم نتدارك اللغة وعلومها بالإصلاح والتيسير إن لم يكن واقعًا بالفعل فهو قريب الوقوع، وتبعة هذا كله إنما تقع على الذين يمانعون في الإصلاح والتيسير، يحتجون بالدين مرة، ويحتجون بحق الشعوب العربية كلها في أن تشارك في هذا الإصلاح والتيسير مرة أخرى، وينسون أو يتناسون أن الله عز وجل قد أنزل القرآن وشرع الدين قبل أن تنشأ علوم اللغة، وأن الذين أنشَئُوا هذه العلوم إنما أنشئوها لأسباب؛ منها حماية هذه اللغة من أن تفسد أو تضيع كما أننا نحن نريد أن نصلحها ونيسرها لنحميها من أن تفسد أو تضيع، ويجهلون أو يتجاهلون أن الذين أنشئوا علوم اللغة العربية ودونوها والذين نمَّوْهَا وأنضجوها من علماء العراق لم يشاوروا في ذلك أهل

مصر والشام وإفريقية والأندلس من العرب قبل أن يقوموا على إنشاء ما أنشئوا من العلم وتأليف ما ألفوا من الكتب، ليسمح لنا هؤلاء السادة بالضحك فإن حججهم مضحكة حقًّا.

أي خلفاء الأمويين، وأي خلفاء العباسيين، وأي أمراء العراق في عهد أولئك دعا إلى مؤتمرٍ عام ليقر ما ابتكر الخليل من علم، وما ألف سيبويه من كتاب؟ وأين اجتمع هذا المؤتمر في أي مدينة من مدن الدولة الإسلامية؟ وفي أي قطرٍ من أقطار البلاد الإسلامية؟ وأي خلفاء المسلمين أو أمرائهم أو شيوخهم رأس هذا المؤتمر وألقى فيه خطبة الافتتاح، ما هذا الكلام الذي يقال عن غير بصيرة، ويذاع في غير تفكير، ويقبله الناس في غير حذرٍ ولا احتياط، ويحسب له الساسة حسابًا في غير روية ولا أناة؟ وماذا قرر المؤتمر فيما كان بين علماء اللغة من اختلافٍ في أصول النحو وفروعه؟ أتراه أعرب الأسماء الخمسة بالحروف أم أعربها بالحركات؟ أتراه أعربها بالحركات قبل الحروف أم أعربها بالحركات مُقدَّرة على الحروف؟

إن هذا الكلام الذي يقال ويعتد به الضعفاء من الناس خليق أن يُضحك لولا أن الأمر لا يحتمل ضحكًا ولا عبثًا؛ لأنه أمر اللغة العربية، أتحيا أم تموت! إذا كان الأمويون والعباسيون لم يعرضوا للبصريين ولا للكوفيين بالحظر ولا بالعقوبة حين وضعوا ما وضعوا من علوم اللغة وحين دعا الخلاف بعضهم إلى أن يأتي بالأعاجيب، وإذا كان الخلفاء الأمويون والعباسيون لم يعقدوا مؤتمرًا للتشاور في وضع النحو أو إصلاحه، فما بال قوم يدعون إلى أن تُعقد المؤتمرات والاجتماعات بين المصريين وغير المصريين لما لم تعقد له مؤتمرات ولا اجتماعات في البصرة ولا في الكوفة ولا في دمشق ولا في بغداد، أما أن يجتمع الناس من تلقاء أنفسهم ليبحثوا ويدرسوا وليجادلوا ويناضلوا فهذا شيء لا ضرر منه ولا غبار عليه، بل فيه النفع كل النفع، والخير كل الخير، ولكن هذا شيء ودعوة الحكومة إليه شيء آخر، ولكن هذا شيء ومنع مصر من أن تُقدِم على إصلاح علوم اللغة شيء آخر. وهَبْني أقدمت على شيءٍ رأيته إصلاحًا للغة العربية وعلومها فألفت فيه كتابًا وأذعته في الناس ودعوت إلى الأخذ به، فأين القوة التي تستطيع أن تمنعني من ذلك أو تردني عنه أو تحاسبني عليه باسم الدين أو باسم القانون أو باسم الأزهر أو باسم أي بيئة من البيئات؟ وهل يعرف هؤلاء السادة أن قوة الخلافة أو قوة الملك في أي عهدٍ من عهود الإسلام قامت دون مذهب من مذاهب النحو لتمنعه أو ترد الناس عنه أو تعاقب صاحبه عليه؟ وإذا كان من حق الأفراد أن يحاولوا إصلاح اللغة العربية وعلومها فمن

حق الدولة بل من الواجب عليها أن تحاول هذا الإصلاح حين تمس الحاجة إليه، وأؤكد للمحافظين من الأزهريين وغير الأزهريين أن الحاجة ماسة إلى هذا الإصلاح حقًّا، وأننا حين ندعو إليه ندعو إليه لأنه أصبح ضرورة من ضرورات الحياة بل من ضرورات الدين نفسه.

ولولا أني أكره تأثيم المسلمين ولا أستحل لنفسي ما يستحله قوم لأنفسهم من الحكم على المسلم بالكفر والفسوق، لقد كنت أستطيع أن آخذهم بحجتهم وأورطهم فيما يورطون الناس فيه، أي شيء أيسر من أن يقال لهم إن من المحقق أن الشباب يجهلون اللغة العربية ولا يفهمونها على وجهها، وإن من المحقق أن ذلك يمنعهم من أن يفهموا الكتاب والسنة على وجههما، وإن من المحقق أن تيسير اللغة العربية وعلومها يمكن شباب المسلمين من أن يقرءوا كتاب الله فيفهموه، ومن أن يقرءوا حديث النبي ﷺ فيفقهوه، وإن من المحقق أن الذين يصدون عن هذا الإصلاح إنما يصدون عن نتائجه، فهم إذَنْ يصدون عن فهم كتاب الله وسنة رسوله، والذين يصدون عن كتاب الله وسنة رسوله ما حكم الله فيهم؟ وما قضاء الأزهر في أمرهم؟ أمسلمون هم أم ملحدون؟ أمصلحون هم أم مفسدون؟

كلا، لندع هذا المزاح الذي لا يغني، ولنقدم على تيسير علوم اللغة جادين غير لاعبين، ولنقدم إلى صبيتنا وشبابنا من اللغة وعلومها وآدابها ما يفهمون ويسيغون ويذوقون، وأؤكد لهؤلاء السادة أن الشباب لا يفهم النحو القديم ولا يسيغه، ولا يذوقه ولا ينتفع به، بل يبغضه أشد البغض، ويضيق به أقبح الضيق، وينشأ عن ذلك ما قرره الدكتور حافظ عفيفي باشا من أنه يحسن اللغة الأجنبية ويفهمها ويستمتع بها على حين لا يجد في لغته العربية لذة ولا متاعًا، فنحن بين اثنتين: إما أن نيسر علوم اللغة العربية لتحيا، وإما أن نحتفظ بها كما هي لتموت.

قد يقال إن ما يقترحه هذا الفرد أو ذاك وهذه اللجنة أو تلك من وجوه الإصلاح لا يصح ولا يستقيم، ولسنا نرى في ذلك بأسًا، فلتُناقَش الاقتراحات، فإن انتهت المناقشة إلى صلاحها قُبلت، وإن انتهت إلى فسادها رُفضت والتُمِس غيرها من الاقتراحات.

وسواء أراد الأزهريون أم لم يريدوا، وسواء سمعت لهم وزارة المعارف أم أعرضت عنهم، وسواء مضت وزارة المعارف في السبيل التي نهجها بهي الدين باشا بركات أم تنكبت هذه السبيل؛ فإن مسألة إصلاح علوم اللغة العربية وتيسيرها قد وُضِعت ولا بد من الجواب عليها، وإن باب هذا الإصلاح والتيسير قد فُتح ولا بد من ولوجه، والخير كل

الخير أن نُقبل على هذا الإصلاح عن رغبة ورضًا، لا أن نعرض عنه حتى تفرضه علينا الظروف إن انتصر أو تموت اللغة العربية إن كتبت لها الهزيمة لا قدر الله.

وقد اقتُرح على وزارة المعارف لون من ألوان الإصلاح لعلوم اللغة العربية، ونصح أصحاب هذا الإصلاح للوزارة وللأمم العربية كلها؛ فطلبوا في صراحة أن تحتاط الوزارة في قبول اقتراحاتهم وألا تقرها حتى تذيعها في الناس وتعرضها للدرس والمناقشة، لا في مصر وحدها، ولا في الشرق وحده، بل في الشرق والغرب جميعًا، فإن ثبت هذا الإصلاح للبحث والدرس والمناقشة لم تقره الوزارة حتى تؤلف الكتب على المنهج الذي رسمه وحتى تذاع هذه الكتب بين المثقفين والمعلمين ليسيغوها ويتعودوها ويتحقق بينهم وبينها الإلف، ويومئذٍ ويومئذٍ فحسب يمكن أن تقر الوزارة هذا الإصلاح وأن تلائم بينه وبين برامج التعليم ومناهجه، وأن تكلف من يضع فيه الكتب للتلاميذ، فما الذي يطلب من هؤلاء المقترحين أكثر من هذا، إلا أن تكون هناك أغراض خفية، ونيات مكتومة، وإشفاق من أن يسهل العلم فيتاح للناس جميعًا ولا يصبح شيئًا محتكرًا تستأثر به فئة خاصة كما كان الكهان في مصر القديمة يستأثرون من دون الناس بضروب العلم والدين.

أظن أن مسألة إصلاح علوم اللغة العربية قد أصبحت من الوضوح والجلاء بحيث لا يجادل فيها إلا الذين يحبون الجدال والمراء.

وأعتقد أن هذا الإصلاح شرط أساسي لإصلاح التعليم كله؛ فإنك حين تعلم في لغةٍ من اللغات لن تبلغ من التعليم شيئًا إذا لم تكن لغة هذا التعليم واضحة سهلة قريبة إلى العقول والقلوب، وأنا أريد كما يريد كثير من الناس أن يشدد على المعلمين في أن يصطنعوا اللغة الفصحى فيما يلقون على تلاميذهم من الدروس مهما تكن مادتها، ولكني أشفق أولًا من أن يعجز المعلمون عن تحقيق هذه الأمنية؛ لأنهم لا يحسنون اللغة العربية، وأشفق ثانيًا من أن يحاول المعلمون تحقيق هذه الأمنية فلا يبلغون شيئًا، وتصرفهم هذه المحاولة عن إتقان التعليم نفسه فيضيع على التلاميذ حظهم من المادة العلمية دون أن يبلغوا باللغة العربية ما نريد لها من الإتقان.

وأحب قبل أن أدع موضوع هذا الإصلاح أن ألفت أنصاره وخصومه جميعًا إلى أنه لم يكن في يومٍ من الأيام لازمًا محتومًا كما هو الآن؛ فقد كان التعليم في بلادنا إلى أوائل هذا القرن ضيقًا محدودًا يتاح للقادرين عليه والراغبين فيه، ولكنه منذ صدر الدستور قد أصبح واسعًا بعيد المدى لا يحد إلا بالحدود الجغرافية للمملكة المصرية؛ لأن الدستور حين أقر التعليم الأولي قد فرض مقدارًا يسيرًا من العلم والمعرفة على الناس جميعًا، لم يستثنِ من ذلك أحدًا، ولم يُعفِ منه إنسانًا.

واللغة العربية أهم ما في هذا المقدار من العلم الذي فُرض على الناس وكُلِّفت الدولة أن تذيعه فيهم وأن تعاقبهم إن أعرضوا عنه أو زهدوا فيه.

ومعنى ذلك أن التعليم، وتعليم اللغة العربية بنوعٍ خاص، قد فُرض على الطبقات كلها وعلى جماعات الناس كلها؛ فرض على الأغنياء والفقراء، وعلى القادرين والعاجزين، وعلى الأذكياء والأغبياء، قد أصبح شيئًا شعبيًّا، لا يتفاوت الناس فيه ولا يتمايزون.

ومعنى ذلك أن تيسيره قد أصبح فرضًا لا محيد عنه، وضرورة لا خلاص منها، فليس كل الناس قادرًا على أن يتعلم اللغة العربية قراءة وكتابة وفهمًا مع ما تمتاز به قراءتها وكتابتها وعلومها من الصعوبة والتعقيد.

وليس كل الناس مستعدً لأن ينفق من حياته الأعوام الطوال ليدرس أبواب النحو والصرف كما يريد هؤلاء السادة أن يحتفظوا بها، حتى إذا أنفق من وقته ما أنفق، وبذل من جهده ما بذل، أراد القراءة فلم يحسنها، وأراد الكتابة فلم يتقنها، وأراد الفهم فلم يقدر عليه.

إن التعليم الأولي محدود قصير الأمد، ونحن نريد أن يخرج الصبي منه قادرًا على أن يقرأ فيحسن القراءة، ويكتب فيتقن الكتابة، ويفهم فيصيب الفهم، وإلا كان التعليم الأولي لغوًا، وأضاعت الدولة ما تنفق في سبيله من جهدٍ ومال.

وأنا أسأل المحافظين عامة والأزهريين خاصة، وأرجو منهم أن يجيبوا مخلصين، أقسم عليهم في ذلك باللغة التي يؤثرونها، والدين الذي يحبونه، والوطن الذي يريدون أن ينصحوا له، أحقٌّ أننا نستطيع أن نذيع اللغة العربية قراءة وكتابة وفهمًا في مدارس التعليم الأولي التي تتلقى الناس جميعًا ثم نطمئن إلى أن الصبية سيخرجون من هذه المدارس قارئين كاتبين فاهمين على خير وجه وأكمله دون أن نيسرها للكتابة والقراءة وقواعد النحو وأصول التصريف، أم هم يريدون أن يكون التعليم الأولي للغة العربية صورة من الصور وشكلًا من الأشكال يُكتفى منه بأن يقدر الصبي على أن يرسم الحروف ويتهجاها ويفك الخط كما يقولون، حتى إذا خرج من المدرسة وبعد بينه وبينها العهد شيئًا نسي رسم الحروف وتهجيها، وعاد الخط مستغلقًا عليه أشد الاستغلاق؟

فأنت ترى أني لا أكتفي بإصلاح النحو والصرف والبلاغة كما اقترحت اللجنة التي ألفتها وزارة المعارف، وإنما أريد كما أراد بهي الدين باشا بركات أن نعمد إلى إصلاح أعمق من هذا الإصلاح يتناول الكتابة والقراءة ويعصم الناس إلى حدٍّ بعيد من الخطأ حين يكتبون ويقرءون، أريد كما يقول بهي الدين باشا بركات في هذه الأيام، وكما قال

غيره من قبله، أن يقرأ الناس ليفهموا لا أن يفهموا ليقرءوا، وأريد أن يكون الغرض من الكتابة الإبانة والتجلية لا الألغاز والتعمية، أريد أن تكون الكتابة تصويرًا صادقًا دقيقًا للنطق، لا أن تصور بعضه وتلغي بعضه، لا أن تصور نصف اللفظ وتلغي نصفه الآخر، أريد أن تصور الكتابة ما نسميه الحروف وما نسميه الحركات تصويرًا لا إهمال فيه من جهة، وتصويرًا قوامه اليسر والسهولة والسرعة والاقتصاد في الوقت والجهد والمال من جهةٍ أخرى.

ولست أقترح في هذا شيئًا، بل أنا قد نصحت لبهي الدين باشا بركات أن يتأنى بذلك ولا يتعجل الأمر فيه، وألا يَكِله إلى لجنة يؤلفها، أو جماعة يندبها، وإنما يذيع الدعوة إليه في الشرق والغرب، ويجعله موضوع مسابقة عالمية بين الذين يحسنون القول فيه، ثم يؤلف بعد ذلك ما أحب من اللجان الفنية لتدرس وتحكم وتختار، وأنا قد أشرت عليه بذلك إيثارًا للعافية، وتوخيًا للمصلحة، واتقاء لثورة الثائرين وغضب الغاضبين، ولكن هذا كله لم يمنعني ولن يمنعني من أن أقرر أن إصلاح الكتابة حاجة ماسة وضرورة ملحة، وشرط أساسي لنشر التعليم الأولي على وجهٍ نافعٍ مفيد.

هذا النحو من الإصلاح إذا تم أغنى كثيرًا، وأراح من عناء ثقيل؛ فهو يغني عامة الناس عن تعمق النحو وإضاعة الوقت في درسه، وما حاجة العامة إلى النحو إذا ضمنت لهم الإصابة، وعصموا من الخطأ حين يقرءون ويكتبون؟ وهذا النحو من الإصلاح إذا تم — ولا بد أن يتم — حال بيننا وبين الالتجاء إلى ما التجأ إليه الترك، وما يدعو إليه كثير من الناس من إلغاء الصعوبة إلغاء، والإعراض عن كتابتنا العربية إلى الكتابة اللاتينية، وهنا أحب أن يعلم المحافظون أني قاومت وسأقاوم أشد المقاومة دعوة الداعين إلى اصطناع الحروف اللاتينية، لأسبابٍ لا أطيل بتفصيلها الآن، ولكن هذه المقاومة لن تغني شيئًا، ولن يشاركني فيها الناس جميعًا إذا نحن لم نسرع إلى إصلاح الكتابة؛ لنبطل هذه الدعوة من أساسها، ونلغي حجة الذين يجهرون بها ويلحون فيها. أرأيتك لو حظرت على المصريين أن يصطنعوا السيارات والقطارات والترام وسفن البخار، وأخذتهم بأن يتنقلوا في البر على الإبل والخيل، وعلى البغال والحمير، وفي البحار والأنهار على السفن الشرعية، أتراهم يسمعون لك ويحفلون بك وهم يرون غيرهم يصطنع هذه الأدوات المتقنة الآمنة السريعة؟ أم تراهم يعرضون عنك ويزدرون حظرك ازدراء؟ انظر إلى أهل القرى إلى أي حدٍّ بلغوا من اصطناع هذه الأدوات الحديثة، وإلى أي حدٍّ أعرضوا عما كانوا يألفون من وسائل الانتقال والمواصلات.

سيكون هذا شأنهم بالقياس إلى القراءة والكتابة، فإما أن تيسرهما لهم، وإما أن يعرضوا عنك وعن قراءتك وكتابتك إلى قراءة وكتابة أصح وأدنى إلى الصواب، وهم لن يؤثروا الجهل على العلم، ولن يخلوا بينك وبين احتكار القراءة والكتابة كما كانوا يفعلون من قبل، فقد تغيرت الدنيا ودار الفلك، وأصبحت الشعوب لا تقنع بما كانت تقنع به في سالف الأزمان.

فالخير كل الخير إِذَنْ في ألا نخدع أنفسنا بالأضاليل، وألا نمنيها الأماني، وأن نقدم على ما لا بد من الإقدام عليه، فلا نصلح النحو والصرف والبلاغة فحسب، بل نصلح قبلها القراءة والكتابة أيضًا.

قصر تعلُّم النحو على القدر الضروري

وإصلاح علوم اللغة العربية ليس كل شيء ليكون تعليمها مثمرًا مفيدًا، بل لا بد من العناية بالمادة التي تعلَّم فيها هذه اللغة، ومع أني أحب النحو أشد الحب وأكلف به أعظم الكلف، لا أقول ذلك عابثًا ولا مازحًا، وإنما هو حق يعرفه عني كثير من الأصدقاء، مع أني أحب النحو أشد الحب، وأريد أن يتعمقه الذين يتخصصون في اللغة وآدابها؛ فإني لا أحب أن أشق به على كثرة المتعلمين في المدارس العامة، ولو استطعت لأعفيتهم منه إعفاء، ولكن السبيل إلى ذلك غير ميسرة الآن، فلا بد مما ليس منه بد، ولنجتهد في أن نخفف عبء النحو على المتعلمين ما وسعنا ذلك، وألا نفرض عليهم منه إلا اليسير الهين الذي لا يمكن الاستغناء عنه، وأن نقدم إليهم ذلك لا في صورة علمية يسيرة فحسب، بل في صورة أدبية رائقة محببة إلى النفس.

ومن أقبح الخطأ وأشنعه أن نظن أن إتقان النحو يمكن من إتقان اللغة، أو أن تعمق مسائله يمكن من فهم أسرارها، إنما النحو فلسفة والكثير منه ترف للمثقفين ليس غير، وهو من حيث هو علم مستقل، شيء مقصور على أصحابه المشغوفين به المتخصصين فيه. وقد رأيت الأزهر في أيام الصبا والشباب يؤمن بأن النحو والصرف وهذا السخف اللفظي الذي يسمونه البلاغة هي لب اللغة وجوهرها وأن غيرها أعراض وقشور، وكان الأدب بالطبع من الأعراض والقشور، وكنت من الذين يختلفون إلى دروس الأستاذ سيد المرصفي رحمه الله، وكنا جميعًا موضع النقد والسخرية والاستهزاء؛ لأننا كنا نهمل اللب والجوهر ونحفل بالأعراض والقشور. ومن المحقق أن شيوخنا كانوا يحتقرون ديوان الحماسة وكامل المبرد ويحتقرون الأستاذ الذي كان يدرسهما والطلاب الذين كانوا يستمعون له، ويمنحونهم شيئًا من العطف والإشفاق يمازجه البغض والخوف والازدراء؛ لأنهم يؤثرون آثار أبي تمام والمبرد على آثار البنان والصبان. ولما غضب الشيخ حسونة

— رحمه الله — على أستاذ الأدب وطلابه لأنهم اتُّهِموا عنده بالابتداع ألغى درس الكامل للمبرد وكلف الأستاذ أن يقرأ لطلابه كتاب المغني لابن هشام. والأزهريون جميعًا يذكرون أن الأستاذ الإمام الشيخ محمد عبده لقي كثيرًا من الجهد، واحتمل كثيرًا من المشقة وأوذي في نفسه ودينه؛ لأنه أدخل العلوم الحديثة في الأزهر، وكان الأدب العربي من هذه العلوم الحديثة في ذلك الوقت، فأعجب لقومٍ كانوا يرون درس الأدب بدعة في الدين، ويتهمون الذين يدرسونه بالفسوق والإلحاد، ولم يكن ذلك بعيد العهد، وإنما كان في أول هذا القرن أدركناه واصطلينا ناره، وهم الآن يريدون أن يكونوا قوامين على اللغة العربية، حماة لها يردون عنها كيد المصلحين.

وكان الذين يشاركوننا في درس الأدب يتحدثون ويتفكهون بأن شيخًا من كبار الشيوخ كتب إلى محافظة القاهرة في بعض الأمر فلم تفهم المحافظة من كتابه شيئًا، وردته إلى مشيخة الأزهر لتوضحه وتجليه، ودعت المشيخة ذلك الأستاذ رحمه الله وسألته عما أراد إليه في كتابه، فوضحه الشيخ باللغة العامية وكتبه مطربش إلى المحافظة بلغة الدواوين، وخرج الشيخ يتمدح في درسه بأنه يكتب ما لا يفهمه المطربشون، وبأن إنشاءه صعب معقد كإنشاء الحواشي والتقارير، ونوشك إن أسرفنا في أخذ التلاميذ بتعمق النحو والإيغال فيه أن نجعلهم كلهم كذلك الشيخ الأزهري العظيم يكتبون فلا يبينون ولا يفهم منهم أحد.

وقد أتيح لي هذا العام أن أقرأ بعض إجابات التلاميذ في امتحان القسم الخاص من الشهادة الثانوية فرأيت عجبًا ولكنه عجب يملأ القلوب حنقًا وغيظًا؛ رأيت الفساد الذي يُدخله درس النحو والبلاغة على أذواق الشباب في التعبير والتصوير وفي صوغ اللفظ والملاءمة بينه وبين المعنى، وفي إرسال الكلام عن غير فهم، وإرسال الجمل التي حُفِظت عن المعلم والتي لم يفهمها المعلم حين ألقاها، ولم يفهمها التلميذ حين تلقاها، ولم نفهمها نحن حين صححناها.

فلنقتصد إذن في درس النحو والصرف والبلاغة، ولنجعل هذه العلوم حين ندرسها فصولًا من الأدب أو شيئًا قريبًا من ذلك، وليس هذا كل شيء، فلا بد من التفكير في درس الأدب نفسه وفي هذه الكتب التي يقرؤها التلاميذ، والتي نسميها كتب المطالعة. وقد كان النظام التعليمي القديم يقضي بأن يبدأ الصبية في المدارس الثانوية دروس الأدب بالأدب الجاهلي، وأن يطالعوا كتبًا قديمة يذكرون منها مع الغيظ والحنق إذا خرجوا من المدارس كتاب كليلة ودمنة وكتاب أدب الدنيا والدين، وأنت تعلم أن الأدب الجاهلي بعيد كل البعد

عن أن يتصل بنفوس الرجال من المعاصرين فكيف بنفوس الصبية الناشئين؟ وليس كل الناس يستحب كليلة ودمنة وليس كل الناس يستعذب أدب الدنيا والدين.

وقد وُفِّقت وزارة المعارف بعض التوفيق حين كان الأستاذ نجيب الهلالي باشا مشرفًا على أمورها، فبدأت درس الأدب من آخره؛ أي من هذا العصر الحديث، وأزالت عن التلاميذ هذا الجهد العنيف الذي كانوا يضطرون إليه حين يتحدث إليهم معلمهم عن النابغة وزهير والأعشى وامرئ القيس، كما أن وزارة المعارف وُفِّقت إلى تنويع المطالعة بعض الشيء، وكلفت لجنة أن تؤلف للتلاميذ كتبًا تلائم هذا العصر الحديث، ولكننا برغم هذا كله ما زلنا بعيدين أشد البعد من تحقيق الغرض الذي تدرس من أجله اللغة وآدابها في مدارس التعليم العام، فدرس اللغة وآدابها من أهم مصادر الثقافة العامة، ولعله أن يكون أهمها وأعظمها خطرًا، فهو بحكم مادته ومعانيه يتصل بالعقول والقلوب والأذواق جميعًا، وهو من أجل هذا مثقف للعقول مذك للقلوب، مهذب للأذواق، على حين تكاد المواد الأخرى من مواد التعليم العام تتصل بالعقول وملكاتها ليس غير.

فلا بد إذَنْ من أن نطلب إلى درس اللغة وآدابها تثقيف العقل بما يقدم إلى التلاميذ من علم، وتذكية القلب بما يقدم إليهم من تصوير رائع للمُثل العليا، وتقويم الطبع وتصفية الذوق بما يقدم إليهم من صورٍ رائعة للبيان.

ومن المحقق أن في الأدب العربي القديم ما يعين على تحقيق هذه الأغراض، ولكن من المحقق أيضًا أنه وحده على جماله وروعته وعلى عمقه وتنوعه، لا يكفي لتحقيق هذه الأغراض، ففي حياة الإنسان أشياء كثيرة متنوعة لم يعرفها الأدب العربي ولم يتصل بها، وفي الحياة الحديثة نفسها أشياء كثيرة لم يبلغها الأدب القديم بالطبع، ولم يبلغها الأدب العربي الحديث بعد، ولا بد من أن يتصل بها التلاميذ ومن أن تُثقَّف بها عقولهم وتُذكَّى بها قلوبهم، وتُصفَّى بها أذواقهم، ومن أن يكون ذلك من طريق اللغة العربية نفسها لا من طريق لغة أجنبية؛ لأن اللغة العربية أقرب ويجب أن تكون أقرب إلى نفوس التلاميذ، ولأنها أبلغ أثرًا، ويجب أن تكون أبلغ أثرًا في نفوس التلاميذ، ولأن من الحق علينا أن نجتهد ما استطعنا في حمل التلميذ على أن يحب لغته ويقدرها ويكبرها في نفسه، ولا يراها أقل خطرًا وأحقر متاعًا وأضيق أفقًا من اللغات الأجنبية.

وقد قدرت الأمم الراقية هذا كله واحتفلت له وعنيت به، فجعلت من مواد الدرس الأدبي في المدارس العامة مادة الآداب الأجنبية على أن تدرس للتلاميذ في لغتهم الوطنية، فلا ينبغي أن ينتظر التلميذ الفرنسي خروجه من المدرسة العامة ليعرف شيئًا عن أدب

اليونان والرومان والإنجليز والألمان والإيطاليين والإسبانيين، بل يجب أن يعرف هذا كله في أثناء الدرس، وأن يستقبل الحياة بعد أن يفرغ من الدرس وقد أخذ من هذا كله بطرفٍ كما يقال، ولا ينبغي أن يُفرض على التلميذ تعلم اللغات الأجنبية ليلم بآدابها؛ فإن ذلك شيء لا سبيل إليه، وإنما يجب أن تقدم إليه لغته الوطنية هذه الآداب سهلة سائغة قريبة المنال، ومن أجل هذا تجد الفرق عظيمًا شنيعًا بين الطالب الأجنبي حين يتقدم إلى الجامعة والطالب المصري حين يتقدم لها أيضًا، ذلك واسع العلم، بعيد الأفق، عميق المعرفة، يتحدث عن كل شيء حديث الأليف له الملم به، وهذا ضيق العلم، ومحدود الأفق، سطحي المعرفة لا يكاد يتحدث إليك إلا عما سمع في المدرسة وما قاله، وهو إذا تحدث إليك فيه كان إلى الخطأ أقرب منه إلى الصواب، لا تسل حامل الشهادة الثانوية المصرية عن هوميروس، ولا عن بندار، ولا عن هوراس، ولا عن فيرجيل، ولا عن دانت ولا سرفنتيس، ولا عن جوت ولا عن فكتور هوجو، ولم أذكر شكسبير؛ لأن التلاميذ يسمعون عنه شيئًا في مدارسهم.

لا تسل حامل الشهادة الثانوية المصرية عن واحدٍ من هؤلاء لأنك لن تجد عنده شيئًا، ومع ذلك فلم أذكر إلا جماعة من أعلام الشعر، لم أذكر الخطباء والكتاب والفلاسفة والمؤرخين؛ لأني لا أريد أن أطيل ولأني يائس من أن تجد عند شباب مدارسنا شيئًا إن سألته عن واحدٍ من هؤلاء، وسل حامل الشهادة الثانوية في أي بلدٍ من بلاد أوروبا الراقية عمن شئت من هؤلاء ومن غيرهم، فستجد عنده ما يرضيك، ومهما أنسَ فلن أنسى أني حين ذهبت إلى فرنسا لإتمام الدرس كما كان يقال، وكنت قد ظفرت بالدكتوراه من الجامعة المصرية القديمة، لم أجد بدًّا من أن أستأنف الدرس الثانوي فيما بيني وبين نفسي، وأن أقرأ الكتب التي يقرؤها الصبية والشبان المبتدئون، ولولا ذلك لما انتفعت بالاختلاف إلى السوربون، ولا أفدت من أساتذتها شيئًا، فإذا كان من الخير ومن الواجب أن يدرس التلاميذ أدبنا العربي القديم والحديث فمن الخير ومن الواجب أيضًا أن يدرس التلاميذ أطرافًا صالحة من الآداب الأجنبية المختلفة قديمها وحديثها، وأن يدرسوا ذلك في لغتهم العربية لا في غيرها من اللغات، وأن يقدم إليهم ذلك في لفظٍ رائع رائق، وفي أسلوبٍ ممتاز جميل، ستسألني وكيف السبيل إلى ذلك وقد تُرجمت هذه الآداب إلى اللغات الأوروبية ولم يكد يترجم منها شيء إلى لغتنا العربية؟ والجواب سهل يسير؛ وهو أن وزارة المعارف لم تنشأ عبثًا، وإنما أُنشئت لتحقيق هذا وأمثاله من الأغراض، وهذا موضوع سأعود إلى الحديث فيه بعد حين.

التوفيق بين هذه البرامج وطاقة التلميذ

وكأني بك وقد قرأت هذه الفصول التي تحدثت فيها عن التعليم العام وما ينبغي أن يُدرَّس فيه للتلاميذ فأشفقت من كثرته وهالتك هذه الكثرة، ورحمت التلاميذ واتهمتني بالإسراف واعتقدت فيما بينك وبين نفسك أن هذا المنهاج الذي أعرضه للتعليم خيال ليس إلى تحقيقه من سبيل، ولكني ألاحظ أولًا أن هذا الذي تراه خيالًا يتحقق بالفعل في جميع البلاد الأوروبية الراقية.

وأن عقل الفتى المصري ليس أضيق ولا أضعف ولا أقل استعدادًا من عقل الفتى الأوروبي، والناس جميعًا يعترفون بأن التعليم العام قد أصبح شاقًّا عسيرًا وهو صائر إلى الإمعان في المشقة والعسر؛ لأن المعرفة الإنسانية لم تبلغ قط من الكثرة والتنوع ومن التشعب والتفرع والاختلاف ما بلغته الآن، ولأنها ستبلغ من هذا كله غدًا وبعد غد أكثر مما بلغته اليوم، لكن الناس كلهم يعترفون بأن لا بد مما ليس منه بد، وبأن مهمة التعليم العام إنما هي إعداد التلميذ ليستقبل هذه الحياة الحديثة، المعقدة المنوعة المختلفة استقبال القادر على احتمال أعبائها، والنفوذ من مشكلاتها، وهو من أجل ذلك كلف أن يعود التلميذ ممارسة المقدمات لهذه المعرفة المختلفة التي لا تحصى، والمشكلة التي تعرض للذين يدبرون أمور التعليم هي هذه، معرفة مسرفة في التنوع والتشعب والاشتباك، وتلميذ محدود الطاقة مهما يكن حظه من القوة والذكاء، فكيف تكون الملاءمة بينهما؟ وكيف يهيأ ثانيهما لاستقبال أولاهما قويًّا جلدًا قادرًا على التصرف والاحتمال؟

وليس حل هذه المشكلة مستحيلًا، ولعله أن يكون أيسر مما نظن، بشرط أن نتخذ له عدته، وألا نتأثر بظروف غير ظروف التعليم وحاجاته وضروراته، وأنا أرى أن هناك شرطين أساسيين يجب أن نحققهما لنحل هذه المشكلة حلًّا مقاربًا؛ الأول: ألا نسرف في إفعام البرامج بهذا العلم المفصل، الذي يثقل على المعلم والتلميذ جميعًا، فيضطر الأول إلى

كتابة المذكرات ويضطر الثاني إلى الحفظ والاستظهار. وإذا كان من الواجب أن يُثقَّف التلميذ أثناء التعليم الثانوي في التاريخ العام، فليس من الضروري أن يؤخذ بمعرفة الحوادث الكثيرة المفصلة، وإنما يمكن فيما أظن، بل يجب فيما أعتقد، أن يبصر بالتاريخ وتطوره في غير إسرافٍ ولا غلو في عرض الحوادث وتفصيلها، وأنا مطمئن إلى أن تحقيق ذلك يسير إذا لم يحرص المؤرخون حين يضعون برنامج التاريخ على أن يستأثروا بالتلميذ لعلمهم الذين يحبونه ويؤثرونه ويقدمونه على غيره من العلوم، وإذا اقتصد أصحاب كل فن وعلم في برنامج فنهم وعلمهم، فقد ينشأ من هذا الاقتصاد المشترك توازن معقول في البرامج والمناهج ييسر الأمر على التلميذ وعلى المعلم ويمكن التعليم العام من أن يهيئ الشباب لاستقبال الحياة في غير جهلٍ بها، ولاستقبال الدرس العالي في استعداد حسن له.

والشرط الثاني: أن يُمنَح التعليم العام ما ينبغي له من الوقت، وأنا أعتقد أننا نبخل على التعليم العام بعض الشيء، فخمسة أعوام للتعليم الثانوي لا تكفي، إذا لاحظنا مقدار ما نريد أن نهيئ له الطالب من العلم ونحن مشفقون من إطالة التعليم الثانوي نخاف أن يغضب الآباء والأبناء جميعًا، وما أشد خوفنا من غضب الآباء والأبناء! أولئك قد يخذلوننا في الانتخابات وهؤلاء قد يضايقوننا بالإضراب والمظاهرات، ولكن مصلحة التعليم يجب أن تكون فوق هذا كله.

وإذا لاحظنا أن مدة التعليم الثانوي في بلدٍ كفرنسا سبع سنين وأن الفتى إذا ظفر بالشهادة الثانوية فقد لا يتاح له أن يتصل ببعض المعاهد العليا الخاصة حتى يستعد لها استعدادًا خاصًّا قد يحتاج إلى العام أو العامين، لم نستكثر على التعليم الثانوي في مصر ست سنين، فإذا أضفنا إليها أعوام التعليم الابتدائي الذي سيكون معه التعليم العام، كانت مدة هذا التعليم عشر سنين، وأنا واثقٌ كل الثقة بأننا إذا عالجنا المناهج والبرامج في أناةٍ ورفقٍ وفي نصح للعلم والمعلمين والمتعلمين جميعًا لم نعجز عن تحقيق هذا التوازن الذي يمكننا من تثقيف الشباب تثقيفًا ملائمًا، وليس عندي بأس إذا تم هذا الإصلاح من أن تقصر مدة الاستعداد لليسانس والبكالوريوس في بعض الكليات؛ في كلية الآداب والحقوق والتجارة والزراعة والهندسة والعلوم؛ فإن هذه الكليات جميعًا تنفق العام الأول من أعوام الدراسة في تكميل التعليم الثانوي الذي لم تكمله وزارة المعارف. وبهذا النحو من التخفيف نصلح التعليم نفسه ونتقي ما نخافه من غضب الآباء والأبناء.

وواضح جدًّا أني لا أريد أن أشق عليك ولا على نفسي بتفصيل ما ينبغي من توزيع البرامج كما أتصورها على أعوام الدراسة كما أقترحها؛ فإن ذلك لا يُفصَّل في الكتب وإنما يفصل في اللجان.

التربية البدنية وفائدتها

وقد تلوموني أشد اللوم لأني عنيت بالناحية العقلية الخالصة من شئون التعليم العام، ولم أقف إلى الآن عند ما يهتم له رجال التربية والتعليم في هذا العصر الحديث أشد الاهتمام، وهو ما يتصل بالتربية البدنية من أنواع الرياضة على اختلافها ومن العناية الدقيقة المتصلة بصحة التلاميذ والمعلمين، فأحب أن تعلم أني لم أعرض عن ذلك تفريطًا فيه أو تقصيرًا في ذاته، ولأني أشك في قيمته وبعد أثره في تكوين الشباب وإعدادهم النافع للحياة، وإنما أعرضت عنه لأني لا أحسن العلم به ولا القول فيه.

وقد كتب فيه من هو أعلم به وأقدر عليه مني وهو الدكتور حافظ عفيفي باشا، وحسبي أن أسجل هنا أني أشاركه فيما يرى كل المشاركة وأدعو كما يدعو إلى أن تُعنَى الوزارة عناية جد وصدق بأبدان الشباب كما تُعنَى — أو كما نريد أن تُعنَى — بعقولهم، ولكني أتمنى في الوقت نفسه ألا تتخذ العناية بالرياضة وسيلة إلى إهمال التعليم أو إلى إغراء التلاميذ باللعب الفارغ وإضاعة الوقت فيما لا يغني، وأظن أني لست في حاجةٍ إلى تفصيل هذا، فقد فهمت عني وزارة المعارف كما فهم عني نظار المدارس ومراقبو الألعاب الرياضية ما أريد أن أقول.

إنما المسألة الخطيرة التي أستطيع أن أقف عندها، والتي يجب أن أقف عندها، والتي لا يتم هذا البحث إلا بحلها هي هذه: كيف السبيل إلى تحقيق هذا التعليم العام الذي نقترحه إذا لم نهيئ له المعلمين القادرين على النهوض بأعبائه في غير تقصيرٍ ولا قصور؟ والجواب على هذه المسألة أن لا سبيل إلى تحقيق هذا التعليم قبل أن نهيئ المعلم الصالح تهيئة صالحة، وأن التعليم سيظل عندنا مضطربًا فاسدًا أشد الاضطراب وأقبح الفساد حتى ننظم إعداد المعلمين تنظيمًا حسنًا، وأنا أعلم أن هذا مؤلم ولكن الشجاعة في أن نحتمل الألم عالمين به، وفي ألا نسير سيرة النعامة التي تخفي رأسها حتى لا ترى

الشر الذي يقبل عليها به الصائد، فالحقيقة المرة المؤلمة هي أن تعليمنا السيئ سيظل سيئًا أعوامًا تطول أو تقصر بمقدار ما نبذل من جهدٍ في سبيل إعداد المعلمين الصالحين، فكيف السبيل إلى إعداد هؤلاء المعلمين الصالحين؟ هذه هي المسالة التي يجب أن نفرغ لها ونطيل الوقوف عندها شيئًا والتي نبتدئ بها البحث عن شئون التعليم العالي.

إعداد المعلم للقيام بالتعليم العام

وأمرنا بالقياس إلى هذه المسألة كأمرنا بالقياس إلى غيرها من مسائل التعليم، مضطرب أشد الاضطراب، قد قام على الاختلاط من جهةٍ وعلى التذبذب بين المذاهب والآراء المتناقضة من جهةٍ أخرى، وأقل ما يمكن أن يوصف به أنه قد مضى كما استطاع أن يمضي، لا كما يجب أن يمضي.

فنحن قد أنشأنا مدرسة المعلمين على النظام الفرنسي ثم ألغيناها وعشنا أعوامًا بدونها، وجعلنا نأخذ المعلمين من الذين يخرجون من المدارس الابتدائية أو من المدارس الثانوية على أن تلقى إليهم وقتًا ما، أثناء نهوضهم بالتعليم، دروسٌ يسيرة في علوم التربية، ثم شعرنا بالحاجة إلى مدرسة المعلمين فلم ننشئ مدرسة واحدة، وإنما أنشأنا مدرستين، سمينا إحداهما مدرسة المعلمين الثانوية، وسمينا الأخرى مدرسة المعلمين العليا، ثم ألغينا المدرسة الأولى واكتفينا بالمدرسة الثانية، ثم فتحنا باب الانتساب إلى هذه المدرسة أو أنشأنا فيها قسمًا ليليًّا لا أدري، ولكننا أبحنا على كل حال لجماعة من المثقفين الموظفين أن يتقدموا لأداء امتحان النقل في هذه المدرسة ثم لأداء الامتحان الأخير والظفر بالإجازة التي تبيح لهم النهوض بأعباء التعليم، سواء أنهضوا بهذه الأعباء بعد الظفر بالإجازة أم لم ينهضوا.

ولم يقف اضطرابنا في هذه المسألة عند هذا الحد، بل فُتح لنا باب جديد من أبواب الاضطراب، فلم نتردد في ولوجه، وفي ولوجه مضطربين كدأبنا في كل شيء، فتح لنا باب البعثات إلى أوروبا فأسرعنا إليه في حماسة وصفقت لنا الجماهير تشجيعًا وابتهاجًا.

ولكننا اضطربنا في أمر البعثات كما قلت، فجعلنا نرسل الشبان بعد خروجهم من مدرسة المعلمين، وجعلنا نرسلهم أثناء دروسهم في مدرسة المعلمين، وجعلنا نرسلهم قبل دخول مدرسة المعلمين متى ظفروا بالشهادة الثانوية، وجعل هؤلاء الشبان يذهبون إلى

إنجلترا ويعودون منها ومعهم الإجازات الهينة والإجازات القيمة والإجازات التي تتوسط بين ذلك، وجعلنا نحن، بل جعلت وزارة المعارف تتلقى هؤلاء الشبان لقاءً حسنًا أحيانًا ولقاءً سيئًا أحيانًا أخرى وتكلف أكثرهم النهوض بأمور التعليم على كل حال. ونشأ عن هذا الاضطراب أن اختلطت أمور التعليم أشد الاختلاط، اختلطت في المدارس واختلطت في الوزارة واختلطت في رءوس المتعلمين والمعلمين أنفسهم، وما بالها لا تختلط وقد اختلفت أنواع المعلمين الذين يعملون في المدارس، والمفتشين الذين يشيرون على الوزارة، فمنهم من ظفر بالإجازة من مدرسة المعلمين الثانوية، ومنهم من ظفر بالإجازة من مدرسة المعلمين العليا، ولم يذهب إلى إنجلترا، ومنهم من ذهب إلى إنجلترا ولم يظفر بهذه الإجازة، ولكنه اختلف إلى المدرسة عامًا أو عامين، ومنهم من ذهب إلى إنجلترا ولم يظفر بالإجازة ولا اختلف إلى المدرسة قليلًا ولا كثيرًا، بل منهم من ظفر بالإجازة دون اختلاف المدرسة، ثم أقام في مصر ولم يذهب إلى إنجلترا، أو ذهب إلى إنجلترا وعاد منها بهذه الإجازة أو تلك.

أفهمت هذا التنويع كله؟ ألم يدركك الدوار لمجرد قراءته في هذه الأسطر القليلة؟ فكيف لا يلح الدوار على وزارة المعارف ومدارسها حين تخضع له وتمعن فيه؟ ومن المحقق أن الشباب المثقفين الذين لم يدركوا ذلك العصر ولم يدرسوا شئونه سيدهشون حين يقرءون هذا الكلام وسيقدرون أني أعبث وأمزح كما تعودت أن أفعل بين حينٍ وحين، ولكني أؤكد لهم أني لم أعبث ولم أمزح ولم أتجاوز الحق الذي وقع بالفعل والذي ما نزال نخضع لآثاره إلى الآن.

على أن هذه القصة لم تنتهِ بعد، فقد أنشئت الجامعة المصرية الحكومية ولم تكد تبلغ من عمرها عامين حتى طمعت في النهوض بشئون التعليم وجعلت تزعم — وكنت أنا لسانها في ذلك — أن كلية العلوم وكلية الآداب يجب أن تنهضا وحدهما بإعداد الشباب الذين يتهيئُون للتعليم، وتزويدهم بكل ما يحتاجون إليه من المواد العلمية على أن يتلقوا بعد تخرجهم ما يجب أن يتلقوه من علوم التربية في معهد ينشأ لذلك ويكون جزءًا من الجامعة، وكانت حجتنا فيما كنا ندعو إليه الاقتصاد في المال من جهة، فقد كان من السخف أن توجد كلية الآداب وكلية العلوم وأن تنفق الدولة عليهما ما تنفق من المال، وأن توجد معهما مدرسة المعلمين، وفيها القسم الأدبي والقسم العلمي، والعناية بإعداد المعلمين وتثقيفهم وتخصيصهم في المواد التي يتهيئُون لتعليمها من جهةٍ أخرى، وكنا نؤكد أن من الخطأ أن يتلقى الطالب مواد العلم ومواد التربية في طورٍ من أطوار حياته وفي مدرسة واحدة، فلا يتقن هذه ولا تلك.

ومن الحق أن نسجل أن وزارة المعارف أعرضت عن دعوتنا تلك، ووضعت أصابعها في آذانها، إن كانت لها أصابع وآذان، ولكنها لم تستطع أن تمضي في هذا الإعراض، فقد أراد صاحب السعادة علي الشمسي باشا أن يتبين جلية الأمر في هذا الموضوع؛ فألف لجنة مشتركة من الجامعة والوزارة ثم لم تقنعه آراء هذه اللجنة فدعا خبيرين في شئون التعليم: أحدهما عالم سويسري ممتاز في أمور التربية وهو الأستاذ كلاباريد، والآخر عالم إنجليزي خبير بشئون التعليم في بلده وهو الأستاذ مان، وقد جاء هذان الخبيران فدرسا وحققا واستقصيا وانتهيا من هذا كله إلى تأييد رأي الجامعة.

ثم كان أن أنشئ معهد التربية وفنيت مدرسة المعلمين العليا قليلًا قليلًا في كلية الآداب وكلية العلوم، ونشأ عن هذا كسب للتعليم من غير شك وكسب للجامعة من غير شك أيضًا لم تظهر نتائجه بعد ولكنها واضحة للباحث المستقصي منذ الآن، وستظهر جلية للناس جميعًا بعد قليل من الزمان، انتفع التعليم بهذا الإصلاح؛ لأن المعلمين الذين يهيئون الآن يخصصون إلى حدٍّ بعيد في المواد التي سيعلمونها، فهم يدرسونها في الجامعة أربعة أعوام، وهم يدرسونها دراسة تخصص وتعمق، فهم إذا خرجوا من الكليتين لا يحملون الإجازة في العلوم، وإنما يحملونها في هذا القسم أو ذاك من العلوم، ولا يحملون الإجازة في الآداب، وإنما يحملونها في هذا القسم أو ذاك من أقسام الآداب.

ولكن مدرسة المعلمين كانت قد أخرجت عددًا ضخمًا من الذين ظفروا بإجازاتها، على ذلك الاختلاف الذي فصلته لك آنفًا، وكان هذا العدد الضخم ينتظر المناصب في المدارس، وكانت الجامعة لا تخرج في أعوامها الأولى إلا عددًا ضئيلًا من الذين يظفرون بدرجاتها، ومع ذلك فقد قاومت وزارة المعارف هذا العدد الضئيل من الجامعيين ما وجدت إلى مقاومته سبيلًا لسببين يسيرين أشد اليسر ويجب أن نسجلهما هنا في صراحةٍ وإخلاص؛ أولهما: أن المسيطرين على أمور التعليم في الوزارة قد خرجوا من مدرسة المعلمين فهم يؤثرون زملاءهم وأبناء مدرستهم بالطبع.

والثاني: أن وزارة المعارف لم تكن تسيغ الجامعة أو تعرف لها طعمًا، وما أظن أنها قد عودت فمها وحلقها ومعدتها إلى الآن ذوق الجامعيين وإساغتهم وهضمهم، فقد كانت وزارة المعارف تنظر، وما زالت تنظر، فيما أظن إلى الجامعيين وإلى الذين يخرجون من كلية الآداب خاصة نظرات فيها كثير من الخوف والإشفاق ومن الشك والريبة أيضًا، وقد ضاق الجامعيون بهذا أشد الضيق، وكانت بينهم وبين الوزارة فيه خصومات متصلة، وكنت أقف من هذه الخصومات موقفين متناقضين، أظن أن من حقي أن أسجلهما هنا بعد أن أصبح تسجيلهما في صراحةٍ لا يضر ولا يؤذي وإنما هو حق للتاريخ.

كنت إذا خلوت إلى الجامعيين الساخطين هدَّأتهم أحيانًا ولوَّمتهم أحيانًا أخرى وبينت لهم أن الذين يحملون إجازة مدرسة المعلمين مصريون مثلهم وقد سبقوهم إلى التخرج فمن الحق أن يسبقوهم إلى شغل المناصب.

وكنت إذا لاقيت المشرفين على الأمر في وزارة المعارف خاصمتهم أشد الخصام وجادلتهم أعنف الجدال وربما انتهى الأمر بينهم وبيني إلى شيءٍ من الشر.

وعلى هذا النحو مضت هذه الأعوام وشغلت وزارة المعارف من كان متبطلًا من خريجي مدرسة المعلمين وخلا الجو للجامعيين منذ الآن، وأصبحت الوزارة مضطرة إلى أن تختار منهم كلما احتاجت إلى المعلمين، ولكن معهد التربية الذي أنشئ في عام ١٩٢٩ لم يجد الطريق أمامه سهلة ولا مُيسَّرة ولم يبرأ من الاضطراب الذي تورطت فيه مدرسة المعلمين، ومصدر هذا الاضطراب ما قلته في فصلٍ مضى، وهو أنك لا تجني من الشوك العنب، والشوك هنا هو وزارة المعارف بالطبع.

فقد أبت وزارة المعارف أن تكف يدها عن معهد التربية وتترك أمره للجامعة، وأصرت على أن تحتفظ به لنفسها بحجة أنه يخرج لها المعلمين الذين تحتاج إليهم في مدارسها فلا بد من أن يكون لها الإشراف التام عليه، ولو أن وزارة المعارف آثرت المنطق والصواب في التفكير، لفرضت إشرافها التام على كلية الآداب وكلية العلوم؛ لأنهما تعدَّان لها المعلمين أيضًا، تعدانهم في العلم كما يعدهم معهد التربية من الناحية الفنية، ولكن وزارة المعارف لم تؤثر منطقًا ولا صوابًا وإنما فكرت على هذا النحو وهذا يكفي، والغريب أنها ما زالت تفكر على هذا النحو إلى الآن.

وقد نشأت عن استئثار وزارة المعارف بشئون معهد التربية ألوان من الشر، منها أنها جعلت هذا المعهد قسمين: الأول يعد الطلاب للتعليم في المدارس الابتدائية ولا يجب أن يكون طلابه جامعيين، وإنما يكفي أن يظفروا بالشهادة الثانوية، وعلى هذا النحو احتفظت وزارة المعارف بمدرسة المعلمين القديمة بعد أن مسختها وشوهتها ونقصت أمد الدراسة فيها ونقصت ما كان يدرس فيها من العلم.

والثاني يهيئ الطلاب للتعليم في المدارس الثانوية، وهو القسم العالي الذي يجب أن يكون طلابه من الجامعيين، وقد جعلت وزارة المعارف أمد الدراسة في القسم الأول ثلاثة أعوام وفي القسم الثاني عامين، والظريف أنها أسخطت طلاب القسمين جميعًا وأسخطت نفسها على القسمين جميعًا؛ فأما طلاب القسم الابتدائي فقد سخطوا لأن المستقبل أُغلق في وجوههم وقضى عليهم أن ينفقوا حياتهم في التعليم الابتدائي، وأما طلاب القسم العالي

فقد سخطوا لأنهم وجدوا أنفسهم في بيئةٍ أقل ما توصف به أن الفرق بعيد جدًّا بينها وبين البيئة الجامعية التي خرجوا منها، ووجدوا أنهم يضيعون وقتهم في جهودٍ أكثرها سخيف عقيم وأقلها لا يحتاج إلى هذا الوقت الطويل الذي ينفقونه في المعهد ويضيعونه من أعمارهم، ووجدوا أنهم بعد هذا كله لا يجدون العمل في المدارس الثانوية، فمنهم من يعمل في المدارس الابتدائية بعد أن أُعِدَّ للعمل في التعليم الثانوي، ومنهم من يعمل في المدارس الحرة، ومنهم من يعمل في الدواوين وقد كانوا جميعًا يأملون غير هذا، وقد نشأ عن هذا السخط أن أقبل الشبان على أعمالهم كارهين لها ضيقين بها، فلم يرضوا أنفسهم ولم يرضوا وزارة المعارف نفسها، فهذا لون من ألوان الشر الذي نشأ عن إبعاد المعهد عن الجامعة.

وهناك لونٌ آخر لا يخلو من فكاهة، فقد شعرت وزارة المعارف بأنها محتاجة إلى المعلمات كما هي محتاجة إلى المعلمين، وكان الطبيعي أن يقبل الفتيات الجامعيات مع زملائهن في المعهد أثناء الدرس على أن تكون لهن دارهن الخاصة التي يأوين إليها بالطبع.

ولكن صاحب المعالي حلمي عيسى باشا رأى أن من الخطر على الأخلاق، فيما يظهر، أن يختلف الفتيات والفتيان معًا إلى الدروس في المعهد فأنشأت الوزارة لهن معهدًا خاصًّا، ونسيت الوزارة، أو جهلت، أن هؤلاء الفتيات والفتيان قد اختلفوا معًا إلى الدروس في الجامعة أربعة أعوام كاملة على الأقل قبل أن يدخلوا المعهد، وقد ترك حلمي باشا عيسى وزارة المعارف وضعف بعده سلطان التقاليد، ولكن هذا المعهد الخاص بالفتيات ما زال قائمًا وسيظل قائمًا فيما يظهر حتى يقضي الله أمرًا كان مفعولًا.

ولونٌ آخر من ألوان الشر الذي نشأ عن استئثار الوزارة بأمر المعهد وهو أشد خطرًا من كل ما قدمنا؛ وهو أن وزارة المعارف التي قبلت أن يكون طلاب القسم العالي من حملة الليسانس في الآداب والبكالوريوس في العلوم لم تفكر في أن هؤلاء الطلاب محتاجون إلى أساتذة من نفس الطبقة الجامعية التي كانوا يختلفون إلى دروسها في الجامعة، وإنما فرضت عليهم معلمين أقل ما توصف به كثرتهم أنها لم تُهيَّأ بعدُ للنهوض بأعباء التعليم العالي، وأنها لا تستطيع أن تشيع في نفوس الطلاب ما ينبغي للأساتذة من الثقة والحب والاحترام، وقد نشأ عن هذا أن أصبح المعهد سجنًا للذين يقبلون عليه من الطلاب، والطلاب مع ذلك يقبلون عليه كارهين؛ لأنه وسيلة من الوسائل إلى كسب القوت. وبعض هذا الذي عرضته عليك الآن يكفي لإقامة الحجة القاطعة على أن التجربة قد أخفقت أشد الإخفاق، وعلى أن أيسر التفكير يقضي بأن يحول معهد التربية عن الوزارة إلى الجامعة وقد رغب

البرلمان في ذلك، ولكن وزارة المعارف ما زالت حريصة على أن تحتفظ بالمعهد خاضعًا لسلطانها.

وقد شعرت وزارة المعارف أثناء هذه التجربة المؤلمة بأن المعهد في حاجةٍ إلى الإصلاح، ففكرت في هذا الإصلاح وفكرت واستشارت فيه كلية الآداب وكلية العلوم وألفت له لجنة مشتركة منها ومن الجامعة وقد عملت هذه اللجنة وانتهت إلى نتائج رفعتها إلى وزارة المعارف في صيف سنة ١٩٣٧، وكان المنتظر أن تنفذ الوزارة ما تم الاتفاق عليه بينها وبين الجامعة، ولكنها في ذات يوم عدلت فجاءة ولأسبابٍ لا أعرفها عن هذا كله وألفت لجنة جديدة، وعرضت على هذه اللجنة طائفة من الاقتراحات الجديدة التي لم تكد تُعلَن في الصحف حتى ثار لها طلاب كلية الآداب ثورة عنيفة في وقتٍ كانوا محتاجين فيه إلى الهدوء والفراغ للدرس.

هنالك رفعتُ إلى وزير المعارف صاحب السعادة بهي الدين باشا بركات هذا التقرير الذي أثبت نصه هنا؛ لأنه يصور رأيي فيما ينبغي أن يكون لمعهد التربية من نظام، ولكني أحب أن أقول إني آثرت المرونة في هذا التقرير وعرضت على الوزير ألوانًا من النظم بعضها يلائم المصلحة حقًّا وبعضها فيه شيء من التسامح إن صح هذا التعبير، ولكنها كلها على كل حال تصلح من أمر المعهد وتهون من الشر الذي انتهى إليه.

وهذا هو نص التقرير:

> الفكرة التي دعت إلى إنشاء معهد التربية، وهي وجوب الفصل بين الدراسة العلمية والفنية من جهةٍ والاقتصاد في المال والجهد من جهةٍ أخرى، فقد كانت مدرسة المعلمين العليا تجمع بين هاتين الدراستين فتحول بين الطالب وبين إتقان كلٍّ منهما، وكانت منذ أنشئت الجامعة تكرارًا لا حاجة إليه فيما يتصل بدراسة العلوم والآداب، فكانت تكلف الدولة أموالًا لا حاجة إلى إنفاقها وتضيع على الأساتذة والطلاب جهودًا لو أنفقت في كليتي الآداب والعلوم لكانت أنفع وأجدى.
>
> ولكن فكرة إنشاء المعهد لم تخلص من بعض الشوائب التي حالت بينها وبين الإنتاج الصحيح ووضعت في سبيل المعهد نفسه عقبات لا بد من تذليلها بل لا بد من إزالتها؛ لأن المنفعة العامة يجب أن تكون فوق الاعتبارات الخاصة التي تحيط بحياة الأفراد والبيئات مهما تكن.

والواقع أن فكرة إنشاء المعهد لم تصادف استعدادًا حسنًا من جميع الجهات التي كان يعنيها مثل هذا الأمر، فقد كانت وزارة المعارف سيئة الظن بالجامعة إلى حدٍّ ما قليلة الثقة بنجاحها فيما رسمت لنفسها من خطة وما احتملت من تبعة، وكانت وزارة المعارف معذورة في موقفها هذا؛ لأن نظام الدراسة الجامعية كان يخالف كل ما ألفته من النظم الدراسية فكان يقع منها موقع الغرابة وربما وقع منها موقع الإنكار، وكانت تتردد في أن تعهد إلى الجامعة بتخريج المعلمين على هذا النظام الجديد، مع أن عندها مدرسة لها نظم مألوفة وقد قامت بواجبها قيامًا حسنًا. على أن الصواب انتصر آخر الأمر وقبلت وزارة المعارف في عهد حضرة صاحب المقام الرفيع محمد محمود باشا، وحين كان حضرة صاحب المعالي الأستاذ أحمد لطفي السيد باشا وزيرًا لها تحويل مدرسة المعلمين إلى مدرسة فنية صرفة، والاعتماد على الجامعة في الدرس العلمي الخالص، ولكن نشأت فكرة أخرى جعلت قبول وزارة المعارف لهذا الإصلاح عقيمًا أو كالعقيم، وهذه الفكرة هي أن التعليم الفني الذي يخرج المعلمين يجب أن يكون لوزارة المعارف نفسها وأن يخضع لما هو مألوف في الوزارة من النظم والتقاليد، ومع أن مدارس المعلمين في أوروبا قد أصبحت منذ أواخر القرن الماضي أجزاء من الجامعات ومع أن الخبيرين اللذين استشارتهما وزارة المعارف في العلاقة بين مدرسة المعلمين والجامعة قد أشارا بأن يكون المعهد جزءًا من الجامعة، فقد أبت وزارة المعارف عند إنشاء المعهد إلا أن تحتفظ به ولا تجعل بينه وبين الجامعة إلا أضعف الصلات وأقلها نفعًا.

فنشأ المعهد بعيدًا عن الجامعة ولم يكد يقضي العام الأول من حياته حتى ظهر ظهورًا جليًّا أنه لا يستطيع البقاء على هذه الحال التي أنشأته عليها الوزارة.

فطلاب هذا المعهد الذين يستعدون للتعليم في المدارس الثانوية قد تخرجوا في الجامعة وتعودوا فيها نوعًا من النظام الدراسي الخاص لم يجدوه في المعهد، ثم هم أخذوا بحظٍّ من العلم مهما يكن حسنًا فهو قليل لا يصح الاكتفاء به لتكوين المعلم الصالح في المدارس الثانوية، فلا بد من أن يستمروا في الدرس العلمي إلى حدٍّ ما ليقوُّوا حظهم من العلم ويستطيع كلٌّ منهم أن يتخصص في الفرع الذي يريد أن يفرغ له، وهذه الدراسة العلمية لا يمكن أن تكون في غير الجامعة، والنظم التي فرضت على المعهد لا تمكن هؤلاء الطلاب من أن يتصلوا بالجامعة ويختلفوا إلى دروسها، وظهر ظهورًا واضحًا جدًّا أن المعهد يسير في طريق مدرسة أنشئت لتخريج علماء في التربية وفروعها وما يتصل بها من العلوم، مع أنه إنما أنشئ ليعلم الطلاب مهنة التعليم قبل كل شيء. وواضح أن الطالب إذا أنفق

من حياته سنتين كاملتين في درس التربية وما يتصل بها، بَعُد العهد بينه وبين ما درس في الجامعة من العلم، حتى إذا أراد أن يعلِّم في المدارس الثانوية وجد نفسه مستعدًّا للتعليم مزودًا بوسائله الفنية، ولكنه قليل الحظ من المادة التي يجب أن يعلمها، كالرجل الذي يحسن السباحة ويتقنها ولكنه لا يجد الماء الذي يسبح فيه، أو لا يجد منه إلا قليلًا لا يسمح بالسباحة؛ ذلك أن المعهد نفسه أحس طائفة من الصعوبات حالت بينه وبين تحقيق أغراضه على الوجه الأكمل، فهو مقيد بالنظم الإدارية الدقيقة العتيقة التي تصل بين وزارة المعارف والمدارس التي تتبعها والتي تحول بين هذه المدارس وبين النمو، والتي تشكو منها هذه المدارس، وتلح في الشكوى، وقد أظهرت التجربة أن مجالس الإدارة للمدارس العليا ضيقة السلطة إلى حدٍّ لا يسمح لها بالإشراف المنتج على هذه المدارس، وقد رأينا أن مدرسة الهندسة ومدرسة الزراعة ومدرسة التجارة تشكو من هذا النظام وتلح في التخلص منه وتظهر رغبة شديدة في الاتصال بالجامعة أو في أن يكون لها نظام يشبه النظام الجامعي.

وقد تحقق لها ما كانت تتمنى فضُمَّت إلى الجامعة سنة ١٩٣٥، فلا بد إذَنْ من السعي لإخراج معهد التربية من هذا المأزق الذي لا يسمح للطلبة بالاستفادة ولا يسمح للأساتذة بالإفادة وتحقيق ما يطمحون إلى تحقيقه من الآمال، وإنما سبيل ذلك أن تسير مصر كما تسير البلاد الأخرى فتجعل معهد التربية جزءًا من الجامعة كما أن مدرسة المعلمين العليا الفرنسية جزء من الجامعة وهذه المدرسة هي فيما يظهر النموذج الصالح لمدارس المعلمين العليا، وقد طالب المعهد نفسه بذلك غير مرة ورغب فيه البرلمان السابق إلى الحكومة في دورته الأولى، وألحت فيه الجامعة نفسها وما زالت تلح.

هناك اعتراض على هذه الفكرة، وهو أن مدرسة المعلمين أو معهد التربية يخرجان المعلمين للمدارس الثانوية فلا بد من أن يخضعا خضوعًا تامًّا لسلطان الحكومة التي يحق لها ويجب عليها أن تشرف على التعليم العام، وهذا الاعتراض لا يثبت أمام التفكير اليسير، فاتصال معهد التربية عندنا بالجامعة لا يخرجه عن سلطان الحكومة؛ وذلك لأن الجامعة في مصر حكومية، أنشئت بقانون وتنظمها قوانين وهي خاضعة للرقابة البرلمانية خضوع غيرها من مصالح الحكومة، فقوانينها تعرض على البرلمان، ومناهج الدراسة في كلياتها تعرض على البرلمان، وميزانيتها تعرض على البرلمان، ووزير المعارف مسئول عنها أمام البرلمان كما هو مسئول عن المصالح الأخرى التي تتألف منها وزارته، فرقابة الحكومة على الجامعة متوفرة بأكمل معانيها وأوسعها، وكل ما في الأمر أن الجامعة تخضع لرقابة

وزير المعارف الذي هو رئيسها الأعلى وتفلت من رقابة مكاتب هذه الوزارة، فليس هناك خوف إذن من أن يفلت معهد التربية من رقابة الحكومة إذا انضم إلى الجامعة، على أننا نفهم أن تكون هناك صلة قوية بين المعهد وبين وزارة المعارف من حيث إنه يخرج المعلمين الذين يعملون في مدارسها؛ ولذلك لا نريد أن يكون نظام معهد التربية مطابقًا كل المطابقة لنظام الكليات الجامعية الأخرى، وإنما نرى أن تمثل وزارة المعارف في مجلسه تمثيلًا قويًّا يشبه تمثيلها الآن، فإذا تفضلتم بقبول هذه الفكرة فإني أقترح ما يأتي:

(١) يضم معهد التربية إلى الجامعة المصرية على أن يكون وحدة من وحداتها المستقلة شأنه في الاستقلال شأن كلياتها السبع.

(٢) يكون للمعهد مجلس يتألف من أساتذته وأساتذته المساعدين وتمثل فيه وزارة المعارف تمثيلًا قويًّا كما تمثل فيه كلية الآداب وكلية العلوم؛ أما تمثيل الوزارة في هذا المجلس فلما سبقت الإشارة إليه، وأما تمثيل الكليتين فلتحقيق الصلة بين المعهد وبين المدرستين اللتين تمدانه بالطلاب وقد تمدانه بالأساتذة أحيانًا.

(٣) يعين وزير المعارف لهذا المعهد ناظرًا لمدة خمس سنوات يجوز أن تتجدد ويعين له وكيلًا، على أن يكونا جامعيين وأن يكون أحدهما علميًّا والآخر أدبيًّا.

فإذا قُبلت هذه الاقتراحات، ضُمن لمعهد التربية النظام الجامعي وما يستتبعه من سعة الأفق والحرية التعليمية وحرية التصرف في ميزانيته في حدود القوانين الجامعية وضمن للطلاب الاتصال المتين بكلياتهم وأساتذتهم، والقدرة على المضي في الاستعداد لنيل الدرجات الجامعية، مع الأخذ بحظهم من الدراسة الفنية، وضمن لوزارة المعارف الإشراف المعقول على هذا المعهد ما دامت ممثلة في مجلسه وما دام وزير المعارف يعين ناظره ووكيله على خلاف ما هو متبع في الكليات؛ فعميد الكلية يعينه الوزير بعد انتخاب الكلية له، ويتجدد انتخابه كل ثلاث سنين، ووكيل الكلية ينتخبه زملاؤه ولا يعينه الوزير.

وواضح جدًّا أن المعهد سيمثل في مجلس الجامعة كما تمثل الكليات وسيعد لنفسه اللوائح التي لا بد له منها ويعرضها على مجلس الجامعة لإقرارها قبل رفعها إلى الحكومة.

وبعبارة موجزة سيصبح كلية من الكليات لوزارة المعارف به صلة أقوى من صلتها بالكليات الأخرى، ويومئذ يكون الخير في أن يضع المعهد لنفسه لائحته الأساسية ولائحته الداخلية على نحو ما تفعل الكليات، وفي هاتين اللائحتين تنظم خطط الدراسة وتبسط مناهجها وبرامجها، وتُعرض هاتان اللائحتان بالطبع على مجلس فني هو مجلس

الجامعة، فإذا أقرهما رُفعتا إلى معالي الوزير فعرض الأولى على مجلس الوزراء ثم على البرلمان ليصدر بها القانون، وعرض الثانية على مجلس الوزراء ليصدر بها المرسوم.

وهذه الخطة تسمح بالأناة والروية والتثبت في تنظيم المعهد ووضع ما يلائم حاجة التعليم في مصر من النظام.

وقد لا تقع هذه الاقتراحات من نفس معاليكم موقع القبول وقد تؤثرون إبقاء المعهد منفصلًا عن الجامعة، وفي هذه الحال أقترح أن يستمتع المعهد باستقلال يشبه استقلال الجامعة؛ لأن هذا الاستقلال شرط أساسي لكل تعليم حر منتج، وأن ينشأ له مجلسان: أحدهما مجلس الأساتذة وهو يتألف من أساتذة المعهد وأساتذته المساعدين، وتكون له اختصاصات مجالس الكليات، والآخر مجلسه الأعلى وتكون له اختصاصات مجلس الجامعة، ويكون متصلًا بالوزير وخاضعًا لرقابته غير متأثر برقابة المكاتب في وزارة المعارف؛ لأن هذه الرقابة لن تنفعه وقد تضره ولا سيما بعد أن لم تبقَ في وزارة المعارف إدارة للتعليم العالي.

ولا بد من أن تمثل في هذا المجلس الأعلى جهات ثلاث؛ الأولى: المعهد نفسه، والثانية: وزارة المعارف التي تستمد من المعهد ما تحتاج إليهم من المعلمين، والثالثة: الجامعة ولا سيما كلية العلوم وكلية الآداب؛ لأنهما تمدانه بالطلاب، ولا بد من تحقيق التعاون الدقيق بينهما وبين المعهد.

والخير حينئذ في أن يضع المعهد لنفسه لائحته الأساسية ولائحته الداخلية على نحو ما اقترحت لو ضم المعهد إلى الجامعة.

وقد لا يصادف هذا الاقتراح الثاني من معاليكم قبولًا حسنًا وقد تفضِّلون أن يظل المعهد كما هو تابعًا لوزارة المعارف لا للوزير، وخاضعًا كغيره من المدارس لسلطان الوزارة لا حظ له من الاستقلال، ومع أني أستبعد كل الاستبعاد أن تؤثروا هذا الرأي أو تتجهوا هذا الاتجاه لما أعرفه من آرائكم الخاصة في حرية التعليم، ولما ينبغي للهيئات التعليمية العليا من الاستقلال فإني أعرض على معاليكم أمورًا أرجو أن تتفضلوا بالنظر فيها والعناية بها:

الأول: أن وزارة المعارف، إلى الآن، لم تفرق بين فكرتين لا بد من التفريق بينهما: الأولى: تخريج أساتذة إخصائيين في التربية وما يتصل بها من العلوم.

والثانية: تخريج أساتذة يدرسون في المدارس الثانوية فروع العلم المختلفة، وقد نشأ عن اختلاط هاتين الفكرتين أن فرض التعمق في التربية وعلومها وفنونها على قوم

سيعلمون التاريخ أو الجغرافيا أو اللغات الأجنبية مع أنهم لا يحتاجون إلى هذا التعمق، وإنما يحتاجون إلى ما يعلمهم مهنة التدريس، ولعلهم أشد حاجة إلى أن يتعمقوا في الفروع التي سيعلمونها في المدارس، ونحن نشكو الآن من أن المعلمين في المدارس الثانوية ضعاف الحظ من التخصص في المواد التي يدرِّسونها، فلا بد من تقوية حظهم من هذا التخصص ولا بد من ألا نرهقهم بما لا يحتاجون إليه ليفرغوا ما يحتاجون إليه.

وإذَنْ ففرض سنتين على الطلاب بعد تخرجهم من الجامعة دون تفريق بين من يتخصص في التربية ومن يتخصص في أي فرعٍ آخر من فروع العلم إسراف لا بد من إصلاحه، وأنا أعتقد أن الطريقة التي اقترحتها اللجنة المشتركة بين الوزارة والجامعة لتخريج المعلمين هي الطريقة المثلى؛ فهي تقتضي أن يختار الطلاب للمعهد من كليتي العلوم والآداب بعد أن ينفقوا فيهما سنتين، وأن يكون اختيارهم بنحوٍ من المسابقة، ثم يقبل هؤلاء الطلاب على النظام الداخلي في المعهد فيخضعون فيه للرقابة الدقيقة التي يحتاج إليها المعلم ليتعود النظام والدقة في التفكير وفي القول وفي السيرة أيضًا، ويسمعون في المعهد بعض المحاضرات والدروس التي تتصل بالتربية وفنونها، على أن تكون قليلة ولكن متقنة ويكلفون أثناء ذلك الاختلاف إلى دروس الجامعة حتى يظفروا بدرجة الليسانس أو البكالوريوس، ويجوز بعد ذلك أن يكلفوا التعليم في المدارس على سبيل التمرين وأن يستمر استماعهم لبعض المحاضرات والدرس في المعهد، على أن يُمنَحوا مرتبات متواضعة في السنة الأولى، فإذا أتموها وظفروا بإجازة المعهد ثبتوا في مناصبهم ومُنحِوا مرتباتهم كاملة.

أما الذين يراد تخصيصهم في علوم التربية فهؤلاء يبقون في المعهد سنتين كاملتين بعد التخرج من الجامعة، وقد يحسن أن يُكلَّفوا الحصول على درجة جامعية في علوم التربية، ومن هؤلاء يكون نظار مدارس المعلمين وأساتذة التربية فيها وبعض المفتشين في الوزارة، والذين يمكن أن تعتمد الوزارة عليهم في كل ما يتصل بشئون الطفولة وشئون التعليم الأولي بوجهٍ عام.

الأمر الثاني: أنه لا يكفي أن يظفر الشاب بدرجةٍ جامعية وإجازة من معهد التربية ليكون معلمًا مرضيًا من جميع الوجوه؛ بل لا بد من أن يتاح لهؤلاء الشبان الاتصال الوثيق بالجامعة والظفر بدرجاتها العلمية العليا، ذلك يمكنهم من إتقان علومهم وقد يكون من بعضهم الأخصائيون الأفذاذ الذين ينتجون في العلم إنتاجًا حسنًا ويرتقون إلى التعليم في الجامعة نفسها.

ومن أجل هذا يجب ألا تُقطَع الصلة بينهم وبين الجامعة، وألا يُكتفَى من هذه الصلة بأيسرها وأهونها وإنما يمكن الطلاب من الاختلاف إلى دروس الجامعة ويجعل حصولهم على درجة الماجستير شرطًا لتكليفهم التعليم الثانوي كما أن الحصول على درجة الدكتوراه شرط للتعليم في الجامعة.

الأمر الثالث: أن الشاب الذي يتهيأ للتعليم محتاج إلى شيئين يظهران متناقضين ولكنهما في حقيقة الأمر يكمل كلٌّ منهما صاحبه؛ محتاج إلى هذه المراقبة الشديدة التي تعوده ما أشرت إليه من النظام في التفكير والقول والعمل، ومحتاج في الوقت نفسه إلى هذه الحرية العلمية الواسعة التي لا تكاد تُحَد، والتي هي الشرط الأول والأخير لخصب العقل والإنتاج العلمي الصحيح.

وما أظن أن تحقيق هذين الأمرين ممكن إلا بأن يعيش طلاب معهد التربية في الجو الجامعي الحر، وأن يعيش طلاب الجامعة في جو معهد التربية المنظم الدقيق.

وأرى أني آخر الأمر قد رجعت إلى اقتراحي الأول: وهو أن يصبح معهد التربية جزءًا من الجامعة، ولست أدري ما الذي يمنعنا من ذلك ومصر هي البلد الوحيد الذي يفصل بين معهد التربية وبين الجامعة.

لذلك أرجو أن يكون الله عز وجل قد أتاح لهذه الفكرة الإصلاحية الكبرى فرصة النفاذ فتقتنع بها معاليكم ويجعل تحقيقها على يديكم فذلك خير ما نتمنى لمصلحة التعليم والمتعلمين.

ولكن بهي الدين باشا بركات لم يطل إشرافه على وزارة المعارف، ولم يتح له أن يقضي في أمر معهد التربية، على أني أسجل له مع الشكر والثناء أنه لم يكد يتحدث إليَّ في أمر المعهد ويسمع مني ويتلقى هذا التقرير حتى وقف كل إجراء كان قد اتخذ، ووعد بأن يدرس الأمر على مهل، وألا يقضي فيه حتى تكون بينه وبين الجامعة مناقشة عميقة تنتهي إلى الاقتناع بما يحقق مصلحة التعليم.

ثم أعجل الرجل عن ذلك فترك الوزارة، وعرضت قضية المعهد مرة أخرى على صاحب المعالي هيكل باشا، وقد عني هيكل باشا بهذه القضية عناية خاصة؛ فألف لها ولغيرها من شئون إعداد المعلمين لجنة تولى رياستها ومثلت فيها الجامعة والوزارة، ودرست اللجنة هذا الموضوع درسًا عميقًا، وانتهت من هذا الدرس إلى نتائج إن لم تحقق أمل الجامعة كله فقد حققت منه مقدارًا لا بأس به، حققت جوهره وهو أن يُتخير الطلاب لمعهد التربية بين زملائهم من طلاب كليتي الآداب والعلوم إذا بلغوا السنة الثالثة، وأن تشرف عليهم

لجنة من المعهد والجامعة إشرافًا متصلًا دقيقًا يمس درسهم ويمس حياتهم اليومية، ويهيئهم للحياة المنظمة والبحث المنظم، فإذا ظفروا بالدرجة الجامعية أقاموا في المعهد سنة يحسنون في أثنائها ما يحتاجون إليه من مواد التربية وفن التعليم.

ولست أدري وأنا أملي هذا الحديث إلام صارت هذه النتائج التي انتهت إليها اللجنة، ولكني أعلم أنها أقل ما يمكن لإعداد المعلم الصالح.

وقد كدت أنسى نتيجة عظيمة الخطر انتهت إليها اللجنة: وهي إلغاء القسم الابتدائي من معهد التربية، والرجوع إلى رأي الجامعة الذي يريد ألا ينهض بشئون التعليم العام إلا الجامعيون؛ لأن التعليم الابتدائي في حقيقة الأمر ليس إلا أول التعليم الثانوي.

وبعد، فأنا واثقٌ كل الثقة بأن إصلاح معهد التربية رهين بضمه إلى الجامعة لأسبابٍ سأعرض لها في غير هذا الموضع، ولكن ما انتهى إليه المعهد من هذا الاستقلال الذي أرجو أن يكون صحيحًا مجديًا خير من لا شيء.

إعداد معلم اللغة العربية

ولون آخر من ألوان الاضطراب اضطرتنا إليه ظروف حياتنا العقلية في القرن الماضي، ولكننا لم نستطع أن نخلص منه إلى الآن، ويظهر أننا قد نحتاج إلى زمن طويل لنخلص منه؛ لأنه معقد في نفسه بعض الشيء ولأن السياسة وشهواتها تزيده في كل يوم تعقيدًا إلى تعقيد: وهو هذا الذي يتصل بإعداد المعلمين للغة العربية.

فقد أحس المشرفون على شئون التعليم منذ أكثر من نصف قرن أن تعليم اللغة العربية محتاج إلى كثيرٍ من العناية ليصبح ملائمًا للتقدم الذي ظفرنا به في التعليم المدني، وأحسوا أن الأزهر لا يستطيع أن ينهض بهذه المهمة لمكانه حينئذٍ من الإسراف في المحافظة، والامتناع على التجديد، والعجز عن أن يسيغ العلم الحديث، بل عن أن يقبل التفكير فيه، وأحسوا أن تكوين المعلم للغة العربية يجب أن يجاري إلى حدٍّ بعيد تكوين المعلم لأي مادةٍ من مواد العلم، ولكنهم نظروا فرأوا من جهة أن الذين يتعلمون في المدارس المدنية لم يُهيَّئوا تهيئة صالحة للنهوض بهذه المهمة؛ لأنهم لم يأخذوا بحظٍّ معقول من الثقافة العربية الإسلامية التي هي الأصل لكل تخصصٍ في اللغة وآدابها، ورأوا من جهةٍ أخرى أن بين اللغة العربية وبين الدين صلة قوية لا تُجحَد، وأن انتزاعها في عنف من الأزهر قد يثير الخواطر كما يقال، وقد يحدث من الاضطراب ما لا حاجة إليه، ففكروا في إنشاء مدرسة خاصة تكون شيئًا وسطًا بين التعليم القديم والتعليم الحديث وتكون صلة بين الأزهر وبين الحياة؛ يؤخذ فيها طلاب أزهريون قد تثقفوا إلى حدٍّ حسن بالثقافة العربية الإسلامية ثم يثقفون من أصول العلوم المدنية وفروعها بمقدارٍ معقول ثم يُكلَّفون تعليم اللغة العربية في المدارس العامة، ومن أجل هذا كله أنشئوا مدرسة دار العلوم.

وما من شكٍّ في أن إنشاء دار العلوم قد كان في أواخر القرن الماضي خطوة موفقة تدل على شعورٍ صادق بحاجة التعليم الحديث وتدل على تقدير حسن لظروف الحياة

السياسية والاجتماعية وتدل على الرغبة في أن يكون التطور في مصر معتدلًا بريئًا من الغلو والعنف.

وما من شكٍّ أيضًا في أن دار العلوم قد حققت ما كان يُنتَظر منها فأنشأت أجيالًا من المعلمين أدنى إلى التجديد من أجيال الأزهر وأحرص على المحافظة من أجيال التعليم المدني.

وقد نهضت هذه الأجيال بتعليم اللغة العربية على وجهٍ لعله لاءم ما كانت تريده وزارة المعارف، وما كانت تريده بيئات المدارس المدنية، ولكني مخلص كل الإخلاص، صادق كل الصدق، حين أقرر أن هذه الأجيال من خريجي دار العلوم لم تحقق من إحياء اللغة العربية وآدابها ما كان خليقًا أن يظن بها، وحريًّا أن ينتظر منها.

ودار العلوم قد أخرجت من غير شكٍّ أساتذة نابهين لهم فضل كثير على هذه الأجيال التي تعاقبت على مصر من المتعلمين في الخمسين سنة الأخيرة، ولكني لست مقتنعًا، وقد لا يكون من السهل أن أقتنع، بأنهم قد أحدثوا في حياة اللغة العربية شيئًا ذا خطر، أو أضافوا إلى تراثها شيئًا خليقًا بالبقاء.

وقد تطور الأدب العربي في موضوعه ومادته، كما تطور في أشكاله وصوره أثناء هذا العصر الحديث، فنشأت فيه فنون لم تكن معروفة كما ارتقت أساليبه ارتقاء يوشك أن يكون طفرة، ولكن من المحقق أن دار العلوم لم تكد تشارك في شيءٍ من هذا إلا بمقدارٍ ضئيل جدًّا لا يلائم ما كانت خليقة أن تحدث من النتائج والآثار.

فكبار الشعراء الذين امتاز بهم أدبنا المصري في هذا العصر لم يخرجوا من دار العلوم، ولم يتلقوا العلم عن أساتذتها، وما أعرف أن حافظًا أو شوقي أو صبري أو البارودي أو غيرهم من شعرائنا الأفذاذ قد اختلفوا إلى دروس العلم في هذه المدرسة الموقرة، وكبار الكتاب الذين قادوا الرأي المصري منذ أواخر القرن الماضي لم تخرج كثرتهم من هذه المدرسة، ولم تتلقَّ فيها العلم، وما أعرف أن لطفي السيد وهيكلًا ومصطفى عبد الرازق وعباس العقاد وإبراهيم المازني وأمثالهم من الكتاب الذين نشَّئُوا العقل المصري في هذه الأجيال الحديثة قد كانوا من تلاميذ دار العلوم، وكبار المصلحين والمفكرين في الدين والسياسة وشئون الاجتماع لم يخرجوا من هذه المدرسة أيضًا، وما أعرف أن محمد عبده وسعد زغلول وقاسم أمين قد خرجوا من هذه المدرسة أو اختلفوا إليها.

فالإنتاج الأدبي الذي تعتمد عليه نهضتنا المصرية الحديثة قليل التأثر جدًّا بهذه المدرسة، وليس من شكٍّ في أن من يؤرخ الآداب المصرية في هذا العصر مضطر إلى أن يرد هذا الإنتاج إلى مصدرين عظيمين: أحدهما الأزهر نفسه، والآخر التعليم المدني الحديث.

فأما الأزهر فقد كوَّن جماعة من المفكرين والكتاب تكوينًا أزهريًّا خالصًا، ثم أتيح لهذه الجماعة أن تتصل بالحياة العاملة، وأن تتثقف بالثقافة المدنية، فنبغت نبوغًا ظاهرًا، وتركت في حياة مصر آثارًا باقية، وحسبك بما تركه محمد عبده وسعد زغلول.

وأما التعليم الحديث فقد صادف عقولًا ممتازة، وقلوبًا ذكية قاومت ضعف التعليم المصري وفساده واضطراب أموره، فخرجت منه مبرزة متفوقة، وأتمت ما كان ينقصها، وسيطرت على الحياة العقلية وعملت في تكوين الأجيال الحديثة، وما زالت تعمل في قوة وخصب ونشاط؛ فقد خرج المازني من مدرسة المعلمين العليا، ولم يتم العقاد درسه في المدارس العامة، وخرج هيكل من مدرسة الحقوق، وقل مثل هذا في أمثالهم، وأعجب لفريقٍ منهم لم يذهب إلى أوروبا ولم يختلف إلى جامعاتها، ولكنه على ذلك قد أبلى في إصلاح الحياة العقلية المصرية بلاء مجيدًا لم يبلغ بعضه كثير من الذين ذهبوا إلى أوروبا، وعادوا منها بالإجازات والدرجات، فإذا أردنا أن نذكر بعض الذين أخرجتهم دار العلوم لم نستطع أن نجد بينهم من نقيسه إلى هؤلاء وأمثال هؤلاء من الذين أخرجهم الأزهر والتعليم المدني الحديث.

بل إن إخفاق دار العلوم قد كان أبعد مدى مما ذكرنا، وعزيزٌ عليَّ أن أقول هذا وأن أكرره ولكنه حق ليس إلى إخفائه من سبيل؛ فإن دار العلوم لم تنجح فيما كان ينبغي أن تنجح فيه من تجديد علوم اللغة العربية وإصلاحها والملاءمة بينها وبين حاجات الحياة الحديثة، وإنما نجحت في الاختصار والاختزال، فما زال النحو والصرف وعلوم البلاغة كما كانت قبل أن تنشأ دار العلوم، ولكن الذين خرجوا من دار العلوم قد اختصروا واختزلوا وألفوا لطلاب المدارس متونًا كمتون الأزهر عليها مسحة من الجدة ولكنها في جوهرها متون لا أكثر ولا أقل، بل لم توفق دار العلوم إلى ما كان ينبغي أن توفق إليه من تحبيب اللغة العربية إلى نفوس التلاميذ وتزيينها في قلوبهم، فضلًا عن تقويتهم فيها، وتثقيفهم الصحيح بها، وتمكينهم من أن ينتجوا ما كان ينبغي من الآثار الأدبية القيمة.

ومن المحقق أن العقاد والمازني وهيكلًا وأمثالهم قد أنتجوا من هذه الناحية أكثر جدًّا مما أنتجت دار العلوم؛ فهم قد كونوا لأنفسهم آراء في الأدب، وهم قد ألقوا هذه الآراء في نفوس الشباب، وهم قد جمعوا حولهم من هؤلاء الشباب تلاميذ تأثروهم وساروا سيرتهم، ولم تستطع دار العلوم أن تبلغ من هذا شيئًا، ومصدر هذا الإخفاق الذي اضطرت إليه دار العلوم اضطرارًا أنها لم تكن طبيعية، وأن التعليم فيها لم يكن ملائمًا لمنطق الأشياء، فهي قد أعرضت عن تعمق العلوم الإسلامية كما يفعل الأزهريون وهي لم تستطع أن تتعمق

العلوم المدنية كما تفعل المدارس العامة؛ وهي إذن تخرج أجيالًا من المعلمين المضطربين بين القديم والجديد لا يستقرون في ناحيةٍ ولا في أخرى؛ لأنهم لم يُهيَّئُوا للاستقرار في هذه الناحية أو تلك، ولست أخفي عليك ولا على نفسي أني أرحم الذين أخرجتهم دار العلوم وأشفق عليهم أشد الإشفاق؛ فهم ضحايا هذا التطور الحديث، إذا تحدثوا إلى الأزهريين في علومهم الأزهرية لم يستطيعوا أن يثبتوا لهم؛ لأنهم لم يدرسوا ما درسوا، وإذا تحدثوا إلى المدنيين في علومهم المدنية لم يستطيعوا أن يثبتوا لهم؛ لأنهم لم يأخذوا بمثل حظوظهم من الثقافة، فهم ضائعون بين أولئك وهؤلاء، وأغرب الأمر أنهم ليسوا ضائعين بالقياس إلى الحياة الثقافية وحدها، بل هم ضائعون بالقياس إلى الحياة المادية أيضًا؛ فقد أصلحت الشئون المادية للأزهر حتى ظفر كثير من علمائه بحياةٍ راضية تلائم ما ينبغي لهم من الكرامة وراحة البال، وأصلحت شئون المعلمين المدنيين وفُتحت لهم أبواب من الرقي وحسنت حالهم بعض الشيء وإن كانوا بعيدين كل البعد عن أن يبلغوا ما ينبغي لهم من الأمن والراحة والاطمئنان، ولكن الذين خرجوا من دار العلوم ما يزالون يلقون من الجهد والضنك والضيق ما لا يلقاه أولئك ولا هؤلاء.

ولست أتردد في أن أُؤَثِّم الدولة إذا لم تنصف[1] هؤلاء الناس الذين ينهضون بواجباتهم كما ينهض غيرهم بواجباتهم ولعلهم أن ينهضوا بها خيرًا مما ينهض بها بعض الناس، وما ينبغي أن يلاموا ولا أن تُحمَل عليهم التبعات إذا لم يحققوا آمال الناس فيهم، وأي المعلمين يحقق آمال الناس فيه؟! وما ذنب المعلم إذا لم تعدده إعدادًا حسنًا ولم تهيئه تهيئةً صالحة ثم حملته الأعباء الثقال فلم يحتملها وطلبت منه القمر فلم يستطع أن يبلغك إياه لا لأنك لم تعده لذلك كما ينبغي فحسب، بل لأنك تقص جناحه وتضطره إلى حياة بغيضة تقتل في نفسه الطموح وتغلق في وجهه أبواب الأمل وتضطره إلى الخمول والخمود وإلى اليأس والقنوط، ولكن هذه قصة أخرى لست الآن بإزاء الحديث عنها، ولست بحاجةٍ إلى أن أقف عند ما كان من وزارة المعارف في أمر دار العلوم وما حاولت أن تمسها به من ألوان الإصلاح، فليس في شيءٍ من هذا كله خير ما دامت النتيجة المحققة التي لا يماري فيها أحد هي أننا نشكو من تعليم اللغة العربية في هذه الأيام، كما كان يشكو منه المشرفون على التعليم حين أنشئوا دار العلوم.

[1] خطا صاحب المعالي هيكل باشا في هذه السبيل خطواتٍ ليس بها بأس، وكانت خطوة صاحب المعالي نجيب الهلالي باشا في العام الماضي أوسع وأبعد مدى.

على أن اضطرابنا في أمر تعليم اللغة العربية لم يقف عند هذا الحد، وإنما أضيف إليه ما زاده تعقيدًا إلى تعقيد؛ فقد أنشئت الجامعة المصرية، وأنشئت فيها كلية الآداب، وأنشئ في هذه الكلية قسم اللغة العربية واللغات الشرقية، وجعلت كلية الآداب تطمع في أن تزاحم دار العلوم على تعليم اللغة العربية في المدارس العامة، وتنافسها فيه، وتزعم أنها أملك لهذا التعليم، وأقدر على النهوض به؛ لأن طلابها يدرسون من العلم ما لا يُدرس في دار العلوم، ويحصِّلون من الثقافة ما لا يُحصَّل في دار العلوم. وفي أثناء هذا تطور الأزهر، وشرعت له قوانين جديدة، وأراد أن تكون له كليات كما أن للجامعة كليات، فظفر بما أراد وأُنشئت فيه كلية اللغة العربية، وكان الأزهر أمهر من الجامعة ومن دار العلوم حين هيأ قانونه الجديد، فلم يقنع بما كان ينبغي أن يقنع به من تكليف كلية اللغة العربية فيه تخريج المعلمين للغة العربية في كلياته ومعاهده، ولكنه أراد، وقبلت منه الدولة وأثبتت له في القانون، أن يكون من حقه تخريج المعلمين للغة العربية في مدارس الدولة على اختلافها.

ونشأ عن هذا الاضطراب العظيم اختلاط عظيم مثله؛ ففي مصر الآن معاهد ثلاثة تخرج المعلمين للغة العربية، هي: دار العلوم، وكلية الآداب في الجامعة، وكلية اللغة العربية في الأزهر، والدولة حائرة بين هذه المعاهد الثلاثة، لا تدري كيف تصنع، ولا تعرف كيف تقول، لا تستطيع أن ترد دار العلوم عن تعليم اللغة العربية، وهي قد أنشأتها لهذا الغرض، ولا تستطيع أن ترد كلية الآداب عن تعليم اللغة العربية، وهي قد أنشأتها بقانون، وهي تنفق عليها الأموال الطائلة، وهي تأخذ منها المعلمين للمواد الأخرى، وهي تجرب أبناءها في تعليم اللغة العربية، فتحمد التجربة ويشهد بذلك المفتشون من أبناء دار العلوم أنفسهم، ولا تستطيع أن ترد الأزهر عن تعليم اللغة العربية؛ لأنها قد اعترفت له بهذا الحق في قانون أقره البرلمان، ومع ذلك فلا ينبغي أن تلوم الدولة إلا نفسها، فقد رُفِعت إليها المشورة، وأهديت إليها النصيحة، ولكنها لم تسمع لناصح، ولم تحفل بمشيرٍ نصح لها بألا تقبل من الأزهر ما طمع فيه؛ لأن الأزهر معهد للتعليم الديني الخالص لا لتخريج المعلمين في المدارس المدنية، ولأن التعليم في المدارس المدنية يقتضي أن تشرف وزارة المعارف على تكوين المعلم إشرافًا ما، وأن تمنحه هي إجازة التعليم، ولأن المعلم الذي سيخرجه الأزهر سيكون خاضعًا لسلطانين: أحدهما مدني في الوزارة، والآخر ديني في الأزهر، فلم تحفل بذلك لأنها كانت خائفة من الأزهر، ولأن ظروف السياسة كانت تفرض عليها هذا الخوف.

ونصح لها بأن تضم دار العلوم إلى الجامعة على أن تكون فيها مدرسة اللغة العربية واللغات الشرقية، وعلى أن يذهب الذين يريدون من طلابها التخصص في تعليم اللغة العربية إلى معهد التربية كغيرهم من طلاب الآداب والعلوم، فلم تحفل بذلك ولم تسمع له لأنها كانت خائفة من دار العلوم، ولأن ظروف السياسة كانت تفرض عليها هذا الخوف.

والمضحك المؤلم من أمر وزارة المعارف أنها تشكو دائمًا من إخفاق دار العلوم، وأن حمى هذه الشكوى تلم بها في كل عام حين تظهر نتائج الامتحانات، وأنها مع ذلك لا تستطيع أن تواجه الإصلاح، ولا أن تقدم عليه، وقد أذكر أني رفعت إلى مدير الجامعة حين كان الأستاذ نجيب الهلالي باشا وزيرًا للمعارف سنة ١٩٣٥ تقريرًا أطلب فيه ضم دار العلوم إلى الجامعة بعد أن ضمت إليها مدارس التجارة، والزراعة، والهندسة، والطب البيطري، وأبين فيه رأيي فيما ينبغي لإعداد معلم اللغة العربية، وطلبت إليه أن يرفع هذا التقرير إلى وزير المعارف من جهة، وإلى مجلس الجامعة من جهة أخرى، وقد رفع مدير الجامعة هذا التقرير إلى وزير المعارف، ثم حاولت أن أتكلم فيه مع الوزير، فطلب إليَّ باسمًا ألا أعيد الحديث في هذا الموضوع؛ ذلك لأنه استشار واستخار، وجس النبض هنا وهناك كما يقال، فأحس مقاومة تريد أن تكون عنيفة من دار العلوم والأزهر جميعًا، وعرض مدير الجامعة هذا التقرير على مجلس الجامعة، فألف المجلس لدرسه لجنة جامعية اشترك فيها — إن صدقتني الذاكرة — صاحب السعادة مصطفى عبد الرازق باشا، وصاحب السعادة بدوي باشا، وصاحب العزة عشماوي بك وكيل وزارة المعارف، وصاحب العزة الأستاذ الشيخ أحمد إبراهيم بك أستاذ الشريعة في كلية الحقوق، وكنت أنا من أعضائها، وكانت رياستها إلى مدير الجامعة، وقد درست اللجنة هذا التقرير، ودرست مناهج التعليم في هذه المعاهد الثلاثة، واقترحت على مجلس الجامعة قبول هذا التقرير، والتحدث فيه إلى وزارة المعارف بشرط أن يوسع منهج الدراسة العربية في كلية الآداب بعض الشيء.

وأقر المجلس اقتراح اللجنة، وطلب إلى المدير أن يتصل في شأنه بوزارة المعارف، وأكبر الظن أنه فعل، وأن وزير المعارف طلب إليه باسمًا أن يؤجل الحديث في هذا الموضوع.

وأنا أثبت هنا نص ذلك التقرير؛ لأنه يصور رأيي الذي لم يتغير في النظام الذي ينبغي أن يُتَّخذ لإعداد المعلم للغة العربية، ولست مكلفًا أن ينفذ ما أطلب من الإصلاح، ولكني مكلف إذا رأيت الرأي أن أعلنه وأناضل عنه، وعلى غيري أن يحتمل ما قد يتعرض له من تبعات الإعراض عن الخير حين يُدعَى إليه.

وهذا هو نص التقرير:

حضرة صاحب المعالي الأستاذ الجليل مدير الجامعة المصرية

أتشرف بأن أرفع إلى معاليكم طائفة من الملاحظات دعا إليها التفكير في تعليم اللغة العربية وآدابها، لا في كلية الآداب وحدها، بل في غيرها من المعاهد والمدارس أيضًا.

وقد حملني على هذا التفكير ما وُفِّقتم إليه من إقناع الحكومة بضم المدارس العليا إلى الجامعة المصرية، وقد كنت، وما زلت، أعتقد أن مدرسة دار العلوم يجب أن تكون أسرع المدارس العليا إلى الدخول في الأسرة الجامعية، وليس من شكٍّ عندي ولا عند أحدٍ فيما أظن أن مدرسة دار العلوم أحق من مدرسة الزراعة والطب البيطري بالانضمام إلى الجامعة، ولكني لم أسمع لهذه المدرسة ذكرًا في هذه الحركة الجامعية الجديدة، وقد يكون من الخير إذَنْ أن أرفع إلى معاليكم هذه الملاحظات لعلها تظفر من الجامعة ووزارة المعارف بما أظن أنها تستحقه من العناية:

(١) الناس مجمعون على أن تعليم اللغة العربية وآدابها في حاجةٍ شديدة إلى الإصلاح، وعلى أن تلاميذنا وطلابنا لا يستفيدون من الجهود العنيفة التي تُبذَل لتعليمهم لغتهم كما كان ينبغي أن يستفيدوا، إنما هم يشعرون بشيءٍ غير قليل من الوحشة إذا أخذوا في درس اللغة العربية وآدابها لا يشعرون بمثله حين يأخذون في درس اللغات والآداب الأوروبية وليس لهذا كله في حقيقة الأمر إلا سببان أساسيان: الأول: أن تعليم اللغة العربية وما يتصل بها من العلوم والفنون ما زال قديمًا في جوهره بأدق معاني هذه الكلمة؛ فالنحو والصرف والأدب تُعلَّم الآن كما كانت تُعلَّم منذ ألف سنة، مهما تكن المظاهر المادية التي يتكلفها المعلمون والطلاب من اختلاف إلى المدارس المدنية لا إلى المساجد، ومن جلوس على المقاعد لا على الحُصر، ومن استخدام لهذه الأدوات المادية التي لم يكن يستخدمها المتقدمون.

فكل هذه المظاهر لا تدل على شيءٍ ولا تنتهي إلى شيءٍ جوهري، ما دام المذهب في تعليم الإعراب والتصريف وغيرهما من أنواع العلم هو بعينه المذهب الذي كان يسلكه البصريون والكوفيون وأهل بغداد في العصر القديم، ولن

ينتج تعليم اللغة العربية وآدابها نتائجه المعقولة في هذا العصر الحديث إلا إذا تطورت علوم اللغة العربية، وصيغت في صيغٍ حديثة لا تمس جوهرها وإنما تقربها إلى النفوس، وتلائم بينها وبين مقتضيات الحياة في هذا العصر، فالأمر في اللغة والأدب كالأمر في الطبيعة والرياضة، فماذا تكون الحال لو مضينا في تعليم الطبيعة والرياضة الآن على نحو ما كان يمضي عليه القدماء، وتجنبنا، لا أقول تنمية العلم، بل تغيير صيغه وأشكاله التي يُلقَى فيها إلى الطلاب، فلا جرم يعرض الطلاب عن الطبيعة والرياضة إعراضًا؛ لأن العقل الإنساني يرقى ويتطور، فلا بد من أن يقدم له الغذاء الذي يلائم رقيه وتطوره.

ولست أزعم أن الأمر يقضي بإحداث ثورة عنيفة على القديم وتغيير العلوم اللغوية والأدبية فجأة وفي شيءٍ يشبه الطفرة، وإنما أزعم أن قد آن الوقت الذي يجب فيه أن نؤمن بأن العلوم اللسانية، كغيرها من العلوم، يجب أن تتطور وتنمو وتلائم عقول المعلمين والمتعلمين وبيئتهم التي يعيشون فيها، وحاجاتهم التي يدفعون إليها. ومتى آمنا بذلك فإن هذا التطور سيأتي من غير شكٍّ وسيتحقق شيئًا فشيئًا، ولكن لا بد من أن تمهد له الطريق، وهنا يظهر السبب الثاني الذي أشرت إليه آنفًا: وهو أن معلم اللغة العربية الذي يستطيع أن ينهض بتعليمها كما ينبغي لم يوجد بعد؛ فإن القديم لا ينتج إلا قديمًا مثله ما دام التطور لم يمسسه. وقد أنشئت دار العلوم منذ أكثر من نصف قرن، فكان إنشاؤها في نفسه نهضة حسنة، وفتحًا لباب التطور، وآتت هذه المدرسة آثارًا ملائمة للعصر الذي أنشئت فيه، ولكن أسباب الرقي لم تُمدَّ لها فلم تخطُ إلا خطوات ثم وقفت عند حدٍّ لم تتجاوزه، ومضى كل شيء من حولها قدمًا حتى أصبحت هي الآن معهدًا قديمًا بين المعاهد القديمة.

ولا بد من ملاحظة أمرين:

أولهما: أن معلم اللغة العربية محتاج أشد الحاجة إلى أن يكون قادرًا على أن يفهم الصلة بين مادة اللغة العربية وأصولها السامية الأولى.

الثاني: أن هذا المعلم محتاج إلى أن يكون واسع العقل، مهيأً لفهم الصلات الكثيرة المعقدة بين الأدب العربي قديمه وجديده وبين الآداب الأجنبية قديمها وجديدها أيضًا، وهو لهذا كله في حاجةٍ إلى أن يتغير تكوينه عما هو عليه الآن تغييرًا تامًّا، فيجب أن يدرس اللغات السامية درسًا حسنًا، ويجب أن يتقن

بعض اللغات الشرقية الإسلامية الحية، في شيءٍ من التنويع والتخيير بين هذه المواد، بحيث يكون بين المعلمين من يحسن اللغات السامية ومن يحسن اللغات الشرقية، ومن يحسن هذه اللغة الغربية أو تلك، وبحيث يوجد هذا الجيل المثقف ثقافة راقية، والذي يتكون من جماعة يتقسمون فيما بينهم أنواع العلم والأدب، وينتجون في نواحيها المختلفة إنتاجًا يظهر أثره في تكوين العقلية الجديدة للمعلمين ثم للمتعلمين.

(٢) هذا الجيل الجديد من المعلمين وحده قادر على أن يفهم حاجات اللغة العربية وآدابها، وعلى أن يلائم بينها وبين عقول الشباب في هذا العصر الحديث، وعلى أن يلقيها إليهم إلقاءً قريبًا سهلًا يمكنهم من إساغتها ومن إمدادها بما يلائمهم من حياة، ومهما تبذل الدولة من جهد، ومهما تنفق من مال فلن تبلغ من إصلاح التعليم اللغوي والأدبي شيئًا حتى يظفر بإنشاء هذا الجيل من المعلمين.

(٣) والوسيلة إلى إنشاء هذا الجيل بينة، فيجب أن تنهض الجامعة بتهيئة معلم اللغة العربية كما تنهض بتهيئة معلم الجغرافيا والتاريخ والطبيعة والكيمياء، وعلى النحو الذي تهيئ به هذين المعلمين؛ أي على النحو الحديث الذي يُهيَّأ به الشباب لدرس العلوم الحية المعاصرة.

والجامعة وحدها فيما أعتقد قادرة على النهوض بهذه المهمة الخطيرة لأنها:

أولًا: تمثل العقل العلمي ومناهج البحث الحديثة، وتتصل اتصالًا مستمرًّا مباشرًا بالحياة العلمية الأوروبية، وتسعى إلى إقرار مناهج التفكير الحديث شيئًا فشيئًا في هذا البلد.

ثانيًا: لأنها تملك من الوسائل المعنوية والمادية ما لا يملكه غيرها من معاهد العلم في مصر.

ثالثًا: لأنها حديثة العهد بالوجود، فهي وليدة الحضارة الحديثة لا تثقلها ولا ترهقها هذه التقاليد العتيقة التي تثقل غيرها من المعاهد في مصر.

فهي حرة بطبعها وهي تعمل عن إرادة وتفكير واختيار للأصلح، لا عن مراعاة في العلم والتعليم لهذه الظروف أو تلك، ولهذه البيئات أو تلك. وسُنَّة

الجامعة فيما أعلم هي المحافظة على تراثنا القديم دون الوقوف عنده أو اضطراره إلى الجمود بل مع تغذيته من الجديد المستحدث بما يمكنه من الحياة والنمو والنشاط.

هذا العقل الجامعي أو هذا الروح الجامعي وحده قادر على أن يفهم حاجات اللغة العربية والأدب العربي ويحققها كما فهم حاجات العلم وجدَّ في تحقيقها، وإذا كان ضم المدارس العليا إلى الجامعة يصلح من أمرها ويزيد حظها من النمو والخصب، ويمنحها الحرية العلمية والفنية التي لا بد منها لكل إنتاجٍ نافع؛ فإن ضم دار العلوم إلى الجامعة يمنحها الحياة ويعصمها من الموت.

فدار العلوم إن تُركت كما هي منتهية إلى إحدى اثنتين: إما أن تبقى متصلة بالوزارة، متأثرة بقيود البيروقراطية فتشقى ويشقى بها المصريون جميعًا؛ لأنها تخرج معلمين مهما يحسنوا قديمهم، فلن يستطيعوا الملاءمة بينه وبين حاجات العصر الحديث، وإما أن تفنى في الأزهر الشريف، وحسبك بهذا الفناء مثيرًا للحزن والأسى.

فللأزهر الشريف مستقبل، قد يكون مزهرًا سعيدًا خصبًا، ولكنه على كل حالٍ مشكوك فيه؛ لأن الطريق أمام الأزهر ما زالت غامضة مبهمة، شديدة الغموض والإبهام، ولأن الظروف الخاصة والعامة التي تحيط بالأزهر ما زالت غامضة مبهمة شديدة الغموض والإبهام أيضًا، ونحن نرجو أن يوفق الأزهر إلى النهوض بمهمته الدينية الخطيرة، ولن يتردد مسلم بل لن يتردد مصري يحب مصر في إعانة الأزهر على النهوض بهذه المهمة، ولكن هذه المهمة تكفيه ولعلها أن تتجاوز طاقته، فليس من حسن الرأي ولا من النصح للغة العربية وآدابها ولا من الإخلاص للشباب المتعلمين أن نثقل الأزهر فنكلفه مهمة جديدة هي تخريج المعلمين لمدارس الدولة في الوقت الذي لا يستطيع فيه أن ينهض بمهمته الأولى.

(٤) واتصال التعليم الأزهري والشهادات الأزهرية بوزارة المعارف غير واضح بل غير موجود، والأصل في بلاد الأرض كلها أن الذين يعلمون في مدارس الدولة يجب أن يسيطر وزير المعارف نوعًا ما على تعليمهم وعلى تهيئتهم لفن التعليم، ويجب أن يتلقوا إجازاتهم العلمية والتعليمية من وزير المعارف،

ويجب ألا يخضعوا حين ينهضون بالتعليم لغير السلطات التعليمية المدنية سواء أكانت هذه السلطات سلطات الجامعة ورئيسها الأعلى أم سلطات وزارة المعارف ووزيرها.

وواضح جدًّا أن هذه الأصول المقررة في جميع البلاد المتحضرة من غير استثناء لا تلائم مطلقًا ما ينتهي إليه الأمر إذا ترك للأزهر تخريج معلم اللغة العربية وآدابها لمدارس الدولة.

وقد أشرت غير مرة إلى أن نظام هيئة كبار العلماء يمحو أو يقيد على أقل تقدير سلطان الدولة تقييدًا خطرًا إذا تخرج المعلمون من الأزهر، فيكفي أن تخرج الهيئة أحد هؤلاء المعلمين من زمرة العلماء الدينيين ليكون وزير المعارف ملزمًا بفصله من منصبه، وفي هذا محو لهذه الحرية العقلية التي هي أول ما يجب للمعلم من الحق، وفيه كما يظهر إلحاق لمدارس الدولة كلها ولوزير المعارف معها بسلطان الأزهر الشريف.

فهب هذا النظام غُيِّر، وهب أن هذا الحرج قد أُزيل، فسيبقى شيء آخر خطر، وهو أن مدارس الدولة ستكون تابعة تبعية عقلية للأزهر، والأزهر كما تعلم مضطر إلى المحافظة ورعاية التقاليد، ولا ينبغي له أن يجدد إلا في شيءٍ كثير من القصد والاحتياط.

(٥) ومن أجل هذا كله أقترح على معاليكم أن تتفضلوا فتعرضوا هذا الأمر على مجلس الجامعة، وتعطوه حقه من العناية، وتسعوا في ضم دار العلوم إلى الجامعة على أن تحتفظ باسمها التاريخي المجيد، وعلى أن تكون في الجامعة المصرية مدرسة اللغة العربية واللغات الشرقية، بمكانٍ يشبه مكان مدرسة اللغات الشرقية من جامعة لندرة، وعلى أن تخضع للنظام الجامعي شيئًا فشيئًا، حتى لا يضر هذا التطور أحدًا من طلابها وأساتذتها الحاليين.

فإذا لم توفق الجامعة إلى تحقيق هذه الفكرة فإن هناك شيئًا لا بد منه، وهو تقوية قسم اللغة العربية في كلية الآداب، ومنحه ما ينبغي له من المعونة المادية والمعنوية لينهض بواجبه، وليزاحم معاهد التعليم الأخرى.

فلست أشك في أن معاليكم والجامعيين كافة ترون أنه لا ينبغي للجامعة المصرية أن تسبق في تعليم اللغة العربية، أو أن يستأثر معهد آخر مهما يكن بهذا التعليم من دونها.

(٦) واضح جدًّا أن ضم دار العلوم إلى الجامعة أو تقوية قسم اللغة العربية يستلزم إنشاء مدرسة ثانوية خاصة، تهيئ الطلاب للدراسة العليا للغات الشرقية واللغة العربية خاصة، على نحو تجهيزية دار العلوم التي ألغيت بشرط أن تشتد العناية في هذه المدرسة باللغات الأجنبية، ولست أريد أن أدخل في تفصيل المنهاج الدراسي لهذه المدرسة قبل أن يستقر الرأي في الجامعة والوزارة على شيء.

وأنا أتمنى مخلصًا أن توفق الجامعة ووزارة المعارف إلى تحقيق هذه الفكرة التي هي وحدها السبيل إلى إصلاح التعليم اللغوي الأدبي في مصر وفي الشرق العربي كله.

وأنا أرجو أن تتفضلوا فتقبلوا تحيتي الخالصة واحترامي العظيم.

على أن الحديث قد استؤنف في هذا الموضوع بين الجامعة ووزارة المعارف في أول العام الدراسي سنة ١٩٣٦–١٩٣٧ حين كان صاحب السعادة علي زكي العرابي باشا وزيرًا للمعارف، وتم الاتفاق بينهما على ألا يكون تعليم اللغة العربية وقفًا على معهد من هذه المعاهد الثلاثة من جهةٍ، وعلى ألا ينهض بتعليم اللغة العربية إلا من ظفر بإجازة التعليم من معهد التربية من جهةٍ أخرى، وكان قوام هذا الاتفاق أن التنافس بين المعاهد في إعداد طلاب اللغة العربية فيه خير كثير وأن الواجب أن تمنح الدولة نفسها لكل من يعلم فيها إجازة التعليم، وكانت السبيل إلى تنفيذ هذا الاتفاق أن يستبق طلاب المعاهد الثلاثة إذا بلغوا طورًا معينًا من أطوار الدرس — كان هو السنة الثالثة في كلية الآداب — لدخول المعهد، فمن نجح في هذه المسابقة قُبل في معهد التربية على أن يقيم فيه عامين يتم أثناءهما درسه في معهده الخاص يبقى بعد ذلك سنة في معهد التربية ليظفر بإجازة التعليم، وقيل لي إن الأزهر لا يرى بأسًا بهذا الاتفاق ولا يتردد في قبوله والمشاركة فيه ولكنه مع ذلك لم ينفذ لأسبابٍ لا أعرفها ولعلها ترجع إلى كثرة تغيير الوزارات في هذا العهد الأخير، ثم رأينا فجأة لجنة تؤلف في وزارة المعارف لإصلاح دار العلوم، معرضة عن الجامعة والأزهر جميعًا، وقد انتهت هذه اللجنة إلى اقتراحات عرفها الناس، على أن صاحب المعالي الدكتور هيكل باشا لما تولى وزارة المعارف أراد أن يدرس أمر إعداد المدرسين جميعًا؛ فألف اللجنة التي أشرت إليها في الفصل الماضي والتي درست شئون معهد التربية وعرض عليها أمر دار العلوم، وقد كان درس مفصل ومناقشة مطولة أدارها هيكل باشا على أحسن وجه وأكمله، وكان الانتهاء إلى أن يستبق طلاب دار العلوم فيما بينهم كما يستبق طلاب كليتي

العلوم والآداب فيما بينهم أيضًا لدخول معهد التربية حين يبلغون السنة الثالثة، وأن تشرف عليهم لجنة مشتركة هي التي أشرت إليها في الفصل الماضي حتى يتموا درسهم في المدرسة، ثم يمكثون بعد ذلك سنة في معهد التربية للظفر بإجازة التعليم، وقررت اللجنة أن تلغي دروس التربية في دار العلوم وأن يطال أمد الدرس فيها، وأن تفرض على طلابها لغة أجنبية وأن يزاد حظهم من الثقافة الحديثة العامة.

وسافرت إلى أوروبا وأنا مطمئن إلى أن هذا النظام المؤقت سيجرب حتى يؤتي ثمره ثم ترى وزارة المعارف بعد ذلك رأيها في الاحتفاظ به أو تناوله بالتغيير والتبديل، ولكني أقرأ فيما يصل إلي من الصحف أن وزارة المعارف قد عدلت عن بعض هذا النظام واضطرت إلى الاحتفاظ بدروس التربية في دار العلوم، وإلى ألا تصل بينها وبين معهد التربية على أي نحوٍ من الأنحاء، وبهذا ذهب ما كنا قد وصلنا إليه من توحيد النظام لإعداد معلم اللغة العربية على نحوٍ ما، وظل نظام إعداد معلم لهذه اللغة العربية كما كان ثنائيًّا أو ثلاثيًّا لا أدري، والظريف أن وزارة المعارف تبغض أشد البغض أن يقترن الإعداد الثقافي والإعداد الفني للمعلم في مدرسةٍ واحدة، تعلن ذلك ولا تخفيه، وقد أخذت به إعداد المعلمين لجميع المواد، ولكنها لم تستطع أن تأخذ به في شأن دار العلوم، ولأنها مشفقة من دار العلوم، ولأن ظروف السياسة تفرض عليها هذا الإشفاق، وواضح جدًّا أن أمور التعليم إذا تأثرت بالسياسة وظروفها إلى هذا الحد لم يُرجَ منها ولا من المشرفين عليها خير.

اضطراب وزارة المعارف في سياسة إعداد المعلمين

والحمد لله على أن السياسة وظروفها لا تخيفني ولا ترهبني وعلى أنها لم تستطع قط أن تمنعني من قول الحق حين يجب أن يقال، وفي ذلك الخير دائمًا، وقد يكون فيه الشر أحيانًا، ولكن الله عز وجل يُحمَد على الخير والشر جميعًا.

فلنقل الحق إذَنْ في أمر إعداد المعلمين للغة العربية وغيرها من المواد كما قلناه في كثيرٍ من الأشياء سواء رضيت السياسة أم سخطت؛ فإن هناك طائفة من الحقائق يجب أن تقال في هذا البلد وألا يحجم المؤمنون بها عن إعلانها والذود عنها والدعوة إليها مهما يكلفهم ذلك من الجهد ومهما يحمِّلهم ذلك من المكروه.

والحق الذي يجب أن يقال في هذا الموضوع هو أن اضطراب وزارة المعارف في سياسة إعداد المعلمين قد بلغ أقصاه وانتهى إلى غايته وأصبح المضي فيه والاستمرار عليه إثمًا في ذات التعليم لا ينبغي أن تقر وزارة المعارف عليه.

وقد آن الوقت الذي يجب أن ترتفع فيه وزارة المعارف عن ظروف الحياة العارضة وما يكون فيها من مد السياسة وجزرها وانحرافها يومًا ذات اليمين ويومًا ذات الشمال، آن الوقت الذي يجب فيه أن ترتفع وزارة المعارف عن هذا كله، وأن تأخذ أمور التعليم بالجد، وأن تنظر إليها على أنها فوق الأهواء السياسية وفوق خصومات الأحزاب وشهوات الساسة، شأنها في ذلك شأن أمور الدفاع التي لا تحتمل التأثر بالخصومات السياسية والشهوات الحزبية، وإنما ينبغي أن تتخذ طريقها نقية بريئة من هذا كله؛ لأن تأثرها به يفسدها، ولأن فسادها يعرِّض الوطن لأشنع الأخطار، وإذا كانت استقامة أمور الدفاع الوطني موقوفة على استقامة أمور التعليم لأن الشعب الجاهل لا يحسن الدفاع عن نفسه

كما قلنا ذلك ألف مرة ومرة، فكل تقصير في أمور التعليم ككل تقصير في أمور الدفاع إثم في ذات الوطن لا ينبغي أن يُقبل من أي إنسان.

وإذَنْ فيجب أن توفق وزارة المعارف بين ما تؤمن به إذا خلت إلى نفسها وبين ما تقول وتفعل بمشهدٍ من الناس، ووزارة المعارف مؤمنة فيما بينها وبين نفسها بأن الأزهر لا يستطيع أن ينهض بتعليم اللغة العربية في مدارس الدولة، ولا ينبغي أن ينهض بهذا التعليم؛ لأن ظروفه الحاضرة لا تتيح له ذلك ولأنه يحتاج إلى وقتٍ طويلٍ وجهدٍ متصل عنيف قبل أن يصح له التفكير في إعداد المعلمين لمدارس الدولة.

وزارة المعارف مؤمنة بهذا فيما بينها وبين نفسها، يتحدث به رجالها إذا خلوا إلى أنفسهم وإلى أصدقائهم، فالخير في أن يعرف الناس عنها ذلك وفي أن يعرفه الأزهر نفسه حتى لا يطمع طلابه والمدبرون لأموره فيما لا مطمع فيه، وحتى لا يتعرضوا لخيبة الأمل وكذب الرجاء، وليس يكفي أن تعلل الناس بأن الأزهر لم يقدم إليها بعد معلمين للغة العربية في مدارسها، فهي تستطيع أن تهمل هذا الموضوع حتى يقدم لها الأزهر هؤلاء المعلمين،[1] فالأزهر يعد طلابه لهذه المهمة، وسيأتي اليوم الذي يطالب فيه بمناصب التعليم في المدارس والقانون يؤيده ويناصره، فتضطر وزارة المعارف إما إلى الإذعان كارهة فتضيع المصلحة، وإما إلى المقاومة والامتناع فيعطل القانون ويخيب ويكذب الرجاء، وكل هذا الشر يمكن اتقاؤه إذا شرعت وزارة المعارف من القوانين ما يقرر أن المعلمين في مدارس الدولة يجب أن يتخرجوا من مدارس الدولة ومعاهدها المدنية، وأن يظفروا بإجازة التعليم من وزارة المعارف مهما تكن المادة التي يتهيئُون لتعليمها.

والحق الذي يجب أن يقال أيضًا أن وزارة المعارف مؤمنة فيما بينها وبين نفسها بأن دار العلوم كما هي الآن لا تلائم حاجة التعليم الحديث، يتحدث به رجالها إذا خلوا إلى أنفسهم وإلى أصدقائهم، وهي تعلم حق العلم أن ما اقتُرح من الإصلاح لدار العلوم لا يمكن أن ينتج نفعًا مؤقتًا، فليكن أمد الدراسة في المدرسة خمسة أعوام أو ستة، فوزارة المعارف تعلم حق العلم أن هذا الأمر لا يكفي بحالٍ من الأحوال لإتقان لغة أجنبية، وللأخذ بما ينبغي للمعلم من الثقافة العالية العامة ولتخصص المعلم في مادته التي يتهيأ لتعليمها، ثم لأخذه بما ينبغي من علوم التربية وفن التعليم.

[1] وقد أخذ يفعل.

وزارة المعارف بين اثنتين: فهي إن كانت مؤمنة بأن هذا الأمد لا يكفي لتحقيق هذه الأغراض كانت مقصرة في ذات التعليم إذا لم تتخذ لإعداد المعلمين للغة العربية وسيلة أخرى أنفع وأقوم وأحرى أن تحقق أغراضه على وجهها، وإن كانت مؤمنة بأن هذا الأمد يكفي لتحقيق هذه الأغراض، وبأن الطالب الذي يؤخذ من الأزهر ليقضي في دار العلوم خمسة أعوام أو ستة يستطيع أن يتقن لغة أجنبية، ويتخصص في اللغة العربية وعلومها وآدابها، ويتعلم بعض اللغات السامية أو الشرقية، ويتثقف الثقافة العالية العامة، ويتسلح بما ينبغي له من علوم التربية وفن التعليم، إن كانت مؤمنة بهذا فهي غير خليقة بأن تشرف على شئون التعليم أو تؤتمن عليها.

والواقع الذي لا شك فيه أنها غير مؤمنة بهذا، وأنها تُقبِل على هذا الإصلاح لأنه خير من لا شيء، ولأنها لا تستطيع أن تقبل على غيره من وجوه الإصلاح؛ لأن ظروف السياسة تحول بينها وبين ما تريد، وهذا هو الخطأ الشنيع والشر المستطير؛ فإن ظروف السياسة لا ينبغي أن تكف وزارة المعارف عما هي مؤمنة به من الإصلاح، ولا أن تقنعها بما لا يمكن أن تقنع به، ولا أن تكرهها على أن ترى حسنًا ما ليس بالحسن.

ومن المحقق أن دار العلوم حتى بعد هذا الإصلاح لن تؤدي ما يجب أن تؤديه من تخريج المعلمين للغة العربية على وجهٍ ملائم للحاجة والمنفعة، وأن السبيل الصحيحة إنما هي التي أشرنا بها فيما مضى من الفصول، فيجب أن يُعدَّ الطلاب على النحو الذي قدمناه، فإذا ظفروا بالشهادة الثانوية تخصصوا في مادتهم ثم التحقوا بمعهد التربية كغيرهم من المعلمين.

ولست أرى بأسًا من أن يتخصصوا في دار العلوم، ولكن بشرط أن تصبح دار العلوم معهدًا للتخصص في اللغة العربية وعلومها وآدابها، وأن تصبح معهدًا عاليًا بالمعنى الصحيح الدقيق لهذا اللفظ، وهي لن تبلغ هذه الدرجة ولن تنتهي إلى هذه المنزلة إلا إذا ضُمَّت إلى الجامعة وأصبحت وحدة من وحداتها، فقد أثبتت التجربة أن وزارة المعارف لا تستطيع أن تنهض بأمور التعليم العالي الصحيح؛ لأنها مع الأسف الشديد لا تسيغه ولا تتصوره على وجهه، ولا تحتمل ما يقتضيه من الحرية والاستقلال.

والحق الذي يجب أن يُقَرَّر أيضًا دون أن نسأم تقريره أو نشفق من تكراره هو أن أمور معهد التربية نفسه لن تستقيم إلا إذا ضُم إلى الجامعة وأصبح وحدة من وحداتها لنفس الأسباب التي قدمناها، ولا ينبغي أن نخدع أنفسنا ولا أن نخدع الناس بما يقال من أن دار العلوم ومعهد التربية سيظفران بالاستقلال الجامعي وإن لم يتصلا بالجامعة.

فأنا أعرف مقدمًا إن صح هذا التعبير أن هذا الاستقلال الذي سيظفران به سيكون استقلالًا في الشكل والصورة واللفظ، ولكنه لن يكون استقلالًا صحيحًا، وإذا كانت الجامعة على قوتها وشدة شكيمتها وحرصها العظيم على أن يكون استقلالها حقيقة لا خيالًا لم تصل بعد إلى أن تحقق من هذا الاستقلال ما ينبغي لها فكيف بمعهد التربية ودار العلوم؟! والشيء الذي لا أفهمه ولا أستطيع أن أسيغه هو أن تنزل وزارة المعارف للجامعة عن مدارس الزراعة والتجارة والهندسة والطب البيطري وتلغي إدارة التعليم العالي ثم تستمسك بعد هذا بهاتين المدرستين، كما أني لا أستطيع أن أفهم ولا أن أسيغ أن تنزل وزارة المعارف لهاتين المدرستين فيما تقول عن استقلالٍ يشبه الاستقلال الجامعي، ثم تحتفظ بهما ولا تضمهما إلى الجامعة، هذا غريب إلا أن يكون وراء الأكمة ما وراءها، وأن يكون هذا الاستقلال الذي تلوح به وزارة المعارف لهاتين المدرستين ظلًّا لا جسمًا وخيالًا لا حقيقة، وأنا أربأ بوزارة المعارف عن أن تخدع نفسها أو تخدع الناس.

فلتعتمد وزارة المعارف على الله إذَنْ، ولتسر سيرة الوزارات الأخرى في أقطار الأرض، ولتضم هاتين المدرستين إلى الجامعة، فإن إعداد المعلمين قد أصبح من خصائص الجامعات إلا على ضفاف النيل.

تخصص المعلم في المادة

وليس هذا كل شيء يجب أن يقال في إعداد المعلمين، بل هناك شيء آخر قد آن لنا أن نفكر فيه، وأن نفكر فيه تفكيرًا قوامه الجد والعزم الصادق، وهو أننا نتحدث كثيرًا عن تخصص المعلم في المادة التي يريد أن يتهيأ لتعليمها، ولكننا لا نحقق معنى هذا التخصص ولا نبين مداه، والذي نفهمه عادة إذا ذكر التخصص في مادة من مواد العلم هو أن يظفر الطالب بالدرجة الجامعية العادية أو الممتازة.

وقد يكون هذا حسنًا ولكن هناك ما هو أحسن منه وأوفى، وهو أن تنشأ درجة جامعية معينة للتخصص الذي يراد من المعلم ومن المعلم في التعليم العام بوجهٍ خاص، فليس يكفي أن يظفر الطالب بدرجة الليسانس في الآداب أو البكالوريوس في العلوم ثم الدبلوم من معهد التربية ليكون معلمًا متخصصًا في مادته متقنًا لها؛ ذلك أن الليسانس والبكالوريوس لا تخصصان الطالب وإنما تبدآن به التخصص، وتشيعان فيه الذوق الذي يحبب إليه تعمق العلم والفراغ له، ومن زعم لك أن حامل الليسانس في التاريخ أو في الكيمياء قد تخصص في هذه المادة أو تلك، فاعلم أنه يخدعك أو يخدع نفسه، ولعل أصدق تعريف لليسانس والبكالوريوس أن كل واحدة منهما في حقيقة الأمر إنما هي شهادة ثانوية راقية لا أكثر؛ ذلك أن دراسة الليسانس والبكالوريوس عامة في حقيقة الأمر، هي أخص من دراسة الشهادة الثانوية ولكنها أعم جدًّا مما يحتاج إليه التخصص الصحيح.

وقد خطر لي ولكثيرٍ من الجامعيين ومن رجال التعليم في وزارة المعارف أن نجعل درجة الماجستير الجامعية شرطًا للتعليم في المدارس الثانوية، كما جُعلت درجة الدكتوراه شرطًا للتعليم في الجامعة، وقد أشرت إلى هذا فيما مضى، ولكن التفكير العميق فيما يحتاج إليه المعلم في إتقان مادته قد صرفني عن هذا النحو من النظام؛ لأن دراسة الطالب حين يتهيأ لدرجة الماجستير لا تكفي لما ينبغي أن نفهمه من تخصص المعلم،

فطالب الماجستير يختار موضوعًا بعينه ويجرب نفسه في درس هذا الموضوع ويعد فيه بإشراف أستاذه رسالة يجب أن تثبت جده واجتهاده، ثم يمتحن امتحانًا يسيرًا فيما يتصل بموضوع الرسالة من العلم، وهذا شيء مخالف كل المخالفة لما ينبغي من تخصص المعلم، فتخصص المعلم يقتضي أن يتعمق المادة التي تخصص فيها إلى أبعد حدود التعمق الممكنة، وهذا يقتضي أن يفرغ الطالب لعلمه وقتًا طويلًا، لعلمه كله لا لمسألةٍ من مسائله ولا موضوعٍ من موضوعاته.

ودرجة الماجستير عندنا تشبه شهادة الدراسة العليا في فرنسا، وهي شهادة يظفر بها الطالب بعد درجة الليسانس، ولكنها لا تكفي مطلقًا لينهض صاحبها بأعباء التعليم، مع أنه يقدم إلى الجامعة رسالة يجب أن تثبت قدرته على البحث، ويؤدي مع هذه الرسالة امتحانًا فيما يتصل بها من العلم.

وإذا كانت درجة الليسانس والبكالوريوس أعم مما ينبغي للمعلم من تعمق مادته فإن درجة ماجستير أخص ما ينبغي له من هذا التعمق، ومن أجل هذا أعتقد أن الخير كل الخير إنما هو أن يظفر الطالب بدرجة الليسانس أو البكالوريوس ثم بدبلوم معهد التربية، ثم يعين في منصب من مناصب التعليم الابتدائي، ثم لا يُقبل للتعليم الثانوي إلا إذا نجح في مسابقة تقام في كل عامٍ على نحو مسابقة الأجريجاسيون في فرنسا.

ويجب أن تنظم في الجامعة دروس متصلة يختلف إليها الطلاب الذين يريدون التقدم لهذه المسابقة على أن تكون هذه الدروس مسائية أول الأمر حتى يستطيع المعلمون أن يختلفوا إليها.

وأقول: أول الأمر؛ لأني أرجو أن نصل مع الزمن إلى أن تصبح هذه المسابقة شرطًا للتعليم في المدارس العامة سواء أكانت ابتدائية أم ثانوية، ولكن هذا شيء لم يأتِ وقته بعد، وقد فكرت في إنشاء هذه الإجازة وتنظيم دروسها ومسابقتها بالقياس إلى كلية الآداب أثناء هذا العام الجامعي وتحدثت في ذلك إلى الزملاء من أساتذة الكلية وإلى بعض المشرفين على شئون التعليم في وزارة المعارف؛ فأقروه وأظهروا الرضا عنه والترحيب به، ولكن ظروف الحياة المصرية المضطربة قد أعجلتنا عن المضي في هذا التفكير حتى ننتهي به إلى غايته، وأرجو أن يتاح لنا ذلك في العام الجامعي المقبل، وأرجو بنوعٍ خاص ألا نجد من وزارة المعارف مقاومة ولا اعتراضًا.

إعداد دروسٍ بالجامعة للمعلمين

كل هذه الاقتراحات نافع فيما أعتقد، ولكن الأخذ به لن يؤتي ثمره إلا بعد وقتٍ طويل، ولا بد مع ذلك من أن نفكر في التعليم القائم الآن، ومن أن نفكر في المعلمين الذين ينهضون بأعبائه، ومن أن نصلح ما يمكن إصلاحه من شئونه وشئونهم، وقد حاولت الجامعة هذا الإصلاح وقبلت منها وزارة المعارف ما حاولت، ولكنهما لم تنتهيا إلى ما كانتا تنتظران. اقترحت الجامعة وقبلت وزارة المعارف أن يختلف فريق من المعلمين إلى دروسٍ خاصة تنظم لهم في كليتي العلوم والآداب ليتصلوا بالحياة العلمية، وليتعمقوا علومهم التي يعلمونها، ولتتحقق الصلة بين التعليم الثانوي والتعليم الجامعي على وجهٍ ما، وقد نظمت هذه الدروس بالفعل واختلف إليها المعلمون، ولكنهم اختلفوا إليها كارهين؛ لأن أعمالهم في المدارس أكثر وأثقل من أن تتيح لهم الوقت وفراغ البال لشهود هذه الدروس والاستعداد لها، ولأن كثيرًا منهم كانوا يجدون غضاضة ومضضًا في أن يكونوا معلمين وجه النهار ومتعلمين في آخره، وفي أن يعودوا طلابًا على نحوٍ ما بعد أن فرغوا من الطلب، ثم لأن اختلافهم إلى هذه الدروس، واحتمال المشقة المادية والمعنوية في سبيله، وتضييع ما يحتاجون إليه من الراحة بعد جهدهم الدراسي الثقيل، كل ذلك لم يكن شأنه أن ينتج لهم نفعًا ماديًّا ما، ومن الإسراف والظلم أن تطلب إلى رجال لهم أسرهم وعليهم ما عليهم من الواجبات لهذه الأسر أن يضيفوا إلى جهدهم الرسمي الثقيل جهدًا آخر ثقيلًا لا لشيءٍ إلا ليتثقفوا ويتعمقوا العلم، فهم أحرار في أن يتثقفوا كما يشاءون، وهم قادرون على أن يتزيدوا من الثقافة إن أرادوا، وهم كانوا من أجل هذا يقبلون على هذه الدروس كارهين لها زاهدين فيها، ولولا إشفاقهم من غضب الوزارة لما أقبلوا عليها ولا اختلفوا إليها.

ومع ذلك فالفكرة في نفسها قيمة والخير كل الخير أن تستمر التجربة وأن تتعاون عليها الجامعة والوزارة ولكن بشرطين؛ الأول: أن تنتهي هذه الدراسة إلى امتحان أو

مسابقة يظفر الناجحون فيها بإجازة علمية خاصة وأن تكون لهذه الإجازة قيمة مادية بحيث تكفل للظافر بها أن يرقى من درجة إلى درجة أو أن ينال علاوة مالية قيمة في مرتبه. والثاني: أن تخفف الوزارة عن المختلفين إلى هذه الدروس أعباء العمل المدرسي أو أن تعفيهم منه كله أثناء هذه الدراسة، وأنا واثق بأن هذه التجربة إذا لم تنتهِ إلى إصلاحٍ عميق لشئون التعليم فإنها سترتفع به عن منزلته التي هو فيها ارتفاعًا حسنًا.

وقد فرغت الآن من شئون التعليم العام وما يتصل به من المسائل والمشكلات، ومن مشكلة إعداد المعلمين خاصة، وآن لي أن أقف وقفات قصارًا عند مسائل تمس التعليم العالي من جهةٍ ثم الثقافة العامة من جهةٍ أخرى.

التعليم العالي: ما هو؟

وأحق هذه المسائل بالعناية هي مسألة التعليم العالي نفسه ما هو؟ وما الأغراض التي تُرجى منه وتُطلب إليه؟ فقد يخيل إليَّ أن في رءوسنا من هذا كله صورًا قد تختلف فيما بينها ولكنها بعيدة عن أن تكون مطابقة للحق أو ملائمة لما ينبغي أن يكون في نفوسنا من المثل العليا لهذا النوع من التعليم، وأيسر هذه الصور وأهونها ما هو واقع في نفس رجل الشارع حين يرسل ابنه إلى الجامعة أو إلى أي معهدٍ من معاهد التعليم العالي، فهو لا يرى إلا أن هذا التعليم أرقى من التعليم الذي كان يختلف إليه الفتى في المدرسة الثانوية بدليل أنه لم يصل إليه إلا بعد أن فرغ من التعليم الثانوي، كما أن التعليم الثانوي نفسه أرقى من التعليم الابتدائي لأن الصبي لا يدخل المدرسة الثانوية إلا بعد أن يتم الدرس ويظفر بالشهادة الابتدائية.

وواضح أنك لا تستطيع أن تخطِّئ رجل الشارع حين يتصور التعليم العالي على هذا النحو؛ لأن تصوره صحيح لا غبار عليه، وهو قد استنبط هذا التصور من الحقيقة الواقعة التي بلاها ومارسها واحتمل أثقالها حين أرسل ابنه إلى تلك المدرسة ثم إلى هذه ثم هو يرسله الآن إلى هذه الكلية من كليات الجامعة، أو هذا المعهد من معاهد التعليم الفني الخاص، ولولا أن التعليم العالي أرقى من التعليم الثانوي لما اضطر إلى أن ينفق ما أنفق من المال وينتظر ما انتظر من الزمن قبل أن يرسل ابنه إلى هذا التعليم، فهو يتصور طبقات البيت لا يستطيع أن يبلغ الطبقة الثالثة منها حتى يتجاوز الطبقة الأولى ثم الطبقة الثانية، ولا تسله عن مصدر هذا التفاوت بين طبقات التعليم علوًّا وانخفاضًا فقد تعجزه وتثقل عليه، فإذا سألته عن الغرض الذي يرجوه من هذا التعليم ويطلبه إليه فأكبر الظن أنه سيجيبك بأنه ينتظر من هذا التعليم غرضين: أحدهما وهو أيسرهما عليه

وأهونهما عنده أن التعليم فيه تهذيب للعقل وإزالة للجهل، وهو يريد أن يكون ابنه مثقفًا ممتازًا؛ لأن المثقفين الممتازين أجدر بالنجاح في الحياة من الخاملين الجاهلين.

والثاني وهو آثرهما عنده وأوقعهما في نفسه أن التعليم العالي يؤهل طلابه إذا نجحوا فيه لشغل المناصب العامة الممتازة وهو أجدر أن يمكنهم من حياة خير من التي يحياها الجاهلون وأصحاب التعليم المتوسط والثقافة المتواضعة، ومن الواضح أيضًا أنك لا تستطيع أن تنكر عليه تصوره هذا للغاية التي ترجى من التعليم العالي، فهو استمده من الحقيقة الواقعة التي لا جدال فيها، وآية ذلك أن الناس جميعًا يرون أن صاحب الليسانس أو البكالوريوس أرقى من صاحب الشهادة الثانوية، وآية ذلك أيضًا أن الدولة نفسها تشترط لشغل بعض المناصب في وزاراتها ودواوينها أن يكون الشباب الذين يرشحون أنفسهم لهذه المناصب قد ظفروا بدرجات الليسانس أو البكالوريوس، ولا تسله عما وراء ذلك فقد تشق عليه وقد تعجزه عن الجواب.

ولست أدري أمخطئ أنا أم مصيب؟ ولكني أرى أن هذه الصورة التي تقع في نفس رجل الشارع من التعليم العالي وأغراضه أصح وأصدق من صورٍ أخرى تمتلئ بها رءوس جماعة من المثقفين وتنطلق بها ألسنتهم في الأحاديث والمحاضرات وتجري بها أقلامهم في الكتب والمقالات، فإذا حققناها لم نجد فيها غناء.

فمن المثقفين عندنا، بل من المثقفين الممتازين كل الامتياز، من يعتقدون مخلصين، ويريدون إقناع الناس بما يعتقدون، أن التعليم العالي شيء مقدس قد أسبغت عليه صفات هائلة ممتازة؛ لأنه البحث عن العلم للعلم، وإعداد الشباب لهذا البحث الخالص الطاهر المقدس الذي لا تعرض له ضرورات الحياة العملية، ولا تفسده الرغبة في تحقيق المنافع المادية عاجلة كانت أو آجلة، بل لا يفسده حتى الطموح إلى حسن الذكر ونباهة الشأن وبعد الصوت، إنما هو إقبال على العلم مجرد من كل الشهوات ومن كل الحاجات، ومن كل الضرورات، ومن كل المنافع، هو شيء يشبه الحب الأفلاطوني ولكن موضوعه العلم والمعرفة.

والمثقفون الذين يتصورون التعليم العالي على هذا النحو يعرِّضون أنفسهم ويعرِّضون الذين يتبعونهم ويصدقونهم لكثيرٍ من الألم الممض الذي ينشأ عن خيبة الأمل وكذب الرجاء، فليس من الحق أن هذه الألوف التي تطلب التعليم العالي في مصر وتعكف عليه مخلصة له مفتونة به إنما تقبل عليه لهذا الغرض الأفلاطوني الممتاز، وأكبر الظن، بل الحق الذي لا شك فيه، أنك إذا سألت هذه الألوف لماذا تطلب هذا النحو من

التعليم فستجيبك كما أجابك رجل الشارع؛ لأنها ترى فيه درجة راقية في الثقافة ترتفع بها إلى منزلةٍ راقية في الحياة، وبأنها تراه ضرورة من ضرورات كسب القوت والوصول إلى منصبٍ من مناصب الدولة أو عمل من الأعمال الحرة.

وهذه الألوف تعلن إلينا ذلك في كل يوم حين تظفر بالدرجات الجامعية فتطلب المناصب، وحين تتهيأ لهذه الدرجات الجامعية فلا تنتظر الظفر بها لتعرف قيمتها المالية في رأي الدولة، وإنما تتعجل ذلك وتلح فيه، وحين تضيق بعسر الامتحانات لأن هذا العسر قد يضطرها إلى الرسوب وقد يؤخر وصولها إلى المناصب عامًا أو عامين، وحين تلح على الحكومة والبرلمان في تغيير نتائج الامتحان واستنقاذ الراسبين بنصٍ من نصوص القانون يُبتَكر ابتكارًا ويُرتَجل ارتجالًا، وحين تعمد إلى هذه الوسائل التي يعمد إليها الشباب عادة حين يريد ما لا تسهل إجابته إليه، وسائل الإضراب والمظاهرات والكتابة في الصحف والاجتماع في الأندية واقتحام الدواوين.

كل هذا يقع بمشهدٍ من هؤلاء السادة المثقفين ثقافة ممتازة فيشكون منه ويتبرمون به ويظنون بالشباب الظنون وينعون عليهم هذه المادية المنكرة، وربما انتهى بهم هذا كله إلى الشكوى من فساد الزمان أو من انحطاط الحياة العقلية في مصر.

ولكن الغريب أن الشباب في البلاد الأخرى الراقية التي نتأثرها ونعجب بها لا ينظرون إلى العلم العالي نظرة خيرًا من نظرة شبابنا إليه، وإنما هو عندهم في جملتهم وسيلة لا غاية، ووسيلة إلى الحياة العملية لا إلى هذه السعادة الأفلاطونية العليا، ومن الحق أن الشباب الأوروبيين قد لا يسلكون بعض السبل التي يسلكها شبابنا المصريون، فهم لا يطالبون بتغيير نتائج الامتحان، وهم يستحون إذا رسبوا من أن يلحوا في أن تستنقذهم الحكومة والبرلمان بنصٍ من نصوص القانون؛ لأن أخلاقهم لا تسمح بذلك ولأن حكوماتهم وبرلماناتهم لا تستطيع أن تسمع لهم ولا أن تستجيب لدعائهم إن حاولوا شيئًا من ذلك أو طلبوه، ولكنهم على كل حالٍ لا ينظرون إلى التعليم العالي إلا على أنه وسيلة من وسائل الحياة.

وهناك فريق آخر من المثقفين الممتازين عندنا يضيقون بالتعليم النظري الخالص ويخلقون لأنفسهم صورًا غريبة غامضة ولكنها مناقضة كل المناقضة للصورة التي عرضناها آنفًا؛ فهم يريدون من التعليم العالي أن يكون وسيلة سريعة مضمونة للإنتاج الملموس في الحياة العملية، وهم من أجل ذلك يضيقون بالتعليم العالي في الآداب والفلسفة والتاريخ والحقوق، ويعجبون إلى غير حد بالكيمياء والعلوم الزراعية والاقتصادية وما

يشبهها من هذه العلوم التي تتصل بالحياة المادية القريبة اتصالًا ظاهرًا، وقد يختلط الأمر على بعضهم فينتهي بهم إلى الأعاجيب، ولقد أذكر أني رأيت رجلًا مثقفًا ممتازًا في مركزه وألقابه وثروته وعلمه أيضًا وكان عضوًا في مجلس إدارة الجامعة المصرية القديمة، ولم يكن يخفي ضيقه بتعليم الآداب في تلك الجامعة، ولم يكن يتردد في أن يعلن إلى من تحدث إليه أنه يرى الخير في أن تعدل الجامعة عن هذه الأنواع من العلم إلى أنواعٍ من الصناعة المنتجة التي لم تأخذ مصر منها بحظ، وكان يود بنوعٍ خاص لو صرف شباب الجامعة القديمة عن دراسة الآداب إلى صناعة الساعات. ورأيت له زميلًا لم يكن أقل منه امتيازًا باللقب والثروة والمنزلة والعلم أيضًا، وكان يرى رأيه ولكنه كان يؤثر صناعة النسيج على صناعة الساعات، كان أحدهما ينظر إلى سويسرا وكان الآخر ينظر إلى إنجلترا.

وهناك مثقفون آخرون ربما ارتقوا عن هؤلاء الذين ذكرتهم فلم يروا في العلم وسيلة مادية خالصة، وربما نزلوا عن أولئك المثقفين الذين ذكرتهم في أول هذا الفصل فلم يروا في العلم غاية تُطلب لنفسها وتُحب حبًّا عذريًّا أفلاطونيًّا، وإنما توسطوا بين أولئك وهؤلاء فآثروا العلوم التي تتصل من قربٍ بالحياة المادية ورأوها ضرورة من ضرورات الحياة، ولم يبغضوا مع ذلك العلوم الأدبية وإنما يرونها لونًا من ألوان الترف والزينة ويسمحون لها بالحياة في البيئة المصرية؛ لأن الترف شيء أباحه الله للناس بشرط ألا يصرفهم عما ليس منه بد، وهم من أجل ذلك إذا تحدثوا عن العلوم التجريبية تحدثوا عنها في شيءٍ من الإكبار والإجلال، فإذا تحدثوا عن العلوم الأدبية سبقت حديثهم إلى شفاههم ابتسامة حلوة فيها شيء من العطف وفيها شيء كثير من التسامح والإشفاق، ومن المحقق أن كل هذه الصور التي تمتلئ بها رءوس جماعات من المثقفين عندنا بعيدة كل البعد عن ملاءمة الحق، وأن الصورة التي تقع في رأس رجل الشارع أصح منها وأدق وأقرب إلى المثل الأعلى الذي يجب أن نتصوره للتعليم العالي، فليس من الحق ولا من الخير في شيءٍ أن يكون الغرض الأول والأخير في التعليم العالي هو البحث العلمي الخالص المبرأ من كل منفعة قريبة أو بعيدة.

ليس هذا حقًّا ولا خيرًا لأن الأمم لا بد من أن تحيا حياتها وليست حياة الأمم والأفراد عقلًا خالصًا ولا معرفة خالصة، وإنما هذه حياة الملائكة والقديسين والصديقين والذين يتأثرونهم من الفلاسفة، إنما حياة الأمم والأفراد علم ينتج العمل ومعرفة تمكن من الاضطراب في الأرض والسيطرة على عناصر الطبيعة والتغلب على ما يعترضنا من العقبات، وليس من الحق ولا من الخير أن يكون التعليم العالي مادة كله أو وسيلة إلى

المادة؛ لأن العقل المادي الخالص خليق أن ينحط إلى أيسر مظاهر الحياة، وهو على كل حال لا يستطيع أن يرقى بالإنسان لا إلى تصور مثل أعلى في أي ناحيةٍ من أنحاء الحياة ولا إلى هذا الابتكار الخصب الذي ينتج الحضارة ويبسط سلطان الإنسان على عناصر الطبيعة كلها، وإنما الحق والخير أن يكون التعليم العالي مزاجًا من هذين الأمرين جميعًا؛ فيه البحث الخالص عن العلم الخالص، وفيه البحث العملي عن الفنون التطبيقية التي تُستنبط من هذا العلم الخالص نفسه والتي لا يمكن أن توجد ولا أن تنتج ولا أن تعيش ولا أن تتيح للناس ما ينعمون به من الحضارة وما يتقلبون فيه من الترف بدون هذا العلم الخالص نفسه.

وإذن فلا ينبغي أن نقف عند ما يراه هؤلاء المثقفون الذين أشرت إليهم منذ حين، ولا أن نجمد عند ما يراه رجل الشارع في التعليم العالي، وإنما يجب أن نكون أبعد من هؤلاء جميعًا غاية، وأصدق منهم تصورًا، وأقرب منهم إلى الحياة الواقعة التي نشهدها في كل يوم، فنحن نفسد التعليم العالي ومعاهده إن زعمنا قصرها على البحث الخالص البريء من كل منفعةٍ عملية، ونحن نفسد التعليم العالي ومعاهده إن زعمنا قصرها على البحث العلمي الذي يحقق المنافع العاجلة والآجلة.

وإنما العلم العالي مزاج من هذين الأمرين جميعًا؛ فيه البحث الخالص المرتفع عن المنفعة وفيه البحث العملي الملتمس للمنفعة، والناس ميسرون لهذا النحو من البحث أو ذاك حسب استعدادهم وميولهم وطموحهم وما ركب فيهم من الملكات وما أشربوا في قلوبهم من حب التجرد من المنفعة أو حب الإقبال عليها، والواجب على الذين يشرفون على أمور التعليم العالي أن يُشعروا أنفسهم هذه الحقيقة دائمًا وأن يضعوها أمامهم كلما فكروا في أمرٍ من أمور هذا التعليم أو أقبلوا عليه، ويجب أن نمحو من نفوسنا هذه الفكرة الخاطئة، وهي أن من كليات الجامعة ما هو مخصص أو يجب أن يكون مخصصًا للتعليم الفني الخالص؛ فليس من كليات الجامعة على اختلافها إلا ما هو صالح ويجب أن يكون صالحًا لهذين النوعين من التعليم.

ولست أعرف خطأً أشنع من خطأ الذين يطمئنون إلى مثل هذا التقسيم فيتحدثون بأن كلية الآداب وكلية العلوم تعنيان أو يجب أن تعنيا بالمعرفة الخالصة التي تُقصد لنفسها وتُبتغَى لما تحقق للعقل من لذةٍ عليا.

فهاتان الكليتان تعنيان بهذا اللون من ألوان المعرفة الخالصة ويجب أن تبذلا فيه أعظم ما تستطيعان من جهد، ويجب أن تعينهما عليه الدولة والقادرون على المعونة

من أفراد الناس، ولكنهما تعنيان بالمعرفة الخالصة التي تمكن أصحابها من أن ينفعوا وينتفعوا ومن أن يضطربوا في الأرض ليعيشوا ويهيئوا غيرهم للعيش أو يمكنوا غيرهم من العيش أو ييسروا لغيرهم سبل العيش.

هما تهيئان المعلمين، وما أظن أحدًا يشك في أن التعليم فن من الفنون التطبيقية ووسيلة من وسائل الحياة المادية يستعين بها المعلم نفسه على أن يعيش ويهيئ بها المعلم غيره ليعيش أيضًا. وهما تهيئان جماعات من الشباب الذين يعملون في مرافق الحياة المختلفة، سواء في ذلك منهم من يعمل في الدواوين ومن يتصل بالأعمال الحرة ومن يشتغل في المرافق الفنية على اختلافها، فمن غير المعقول إذن أن يُظَنَّ بهاتين الكليتين أنهما مقصورتان على المعرفة الخالصة وأنهما تتجاوزان حدهما إذا فكرتا في المنفعة المادية العاجلة أو الآجلة لطلابهما وأساتذتهما جميعًا.

بل هناك ما هو أبعد من هذا وهو أن ليس هناك علم مهما يكن موضوعه إلا وله هاتان الناحيتان: ناحية المعرفة الخالصة التي تجد جزاءها في نفسها، وناحية المنفعة العملية التي تنتج عن كل بحث يغزو العقل وينميه ويمكنه من استكشاف الحق على أي نحوٍ من الأنحاء، فكل شيء يضاف إلى المعرفة الإنسانية يزيد في ثروة العقل، وكل زيادة في ثروة العقل تقويه وتشد أزره وتفتح له أبوابًا من أبواب التفكير وتخلق له فنونًا من فنون النشاط، وكل ذلك يعينه على استقبال الحياة في قوة، والانتصار على ما يعترض فيها من العقبات.

ولست أعرف خطأً أشنع من خطأ الذين يملئُون أفواههم إذا تحدثوا إلى الناس بأن كلية الحقوق وكلية الطب وكلية الزراعة والهندسة والتجارة كليات عملية لأنها تخرج المحامين ورجال القضاء وتخرج الأطباء والمهندسين والذين يشرفون على أعمال الزراعة والتجارة، فهذا كله حق ولكنه حق ناقص لم ينشأ عن تفكيرٍ ناضج ولا عن تعمق للأشياء.

ذلك أن هذه الكليات إذا كانت تهيئ الشباب لهذه الألوان المختلفة من الحياة العملية فهي تهيئ بعض الشباب أيضًا للتخصص فيما يدرس فيها من العلم، بعضهم يتخصص فيه لينهض بتعليمه في هذه الكليات نفسها، وبعضهم يتخصص فيه لأنه يجد في هذا لذة خاصة ممتازة لا يعدل بها لذة أخرى ولا يصرفه عنها صارف مهما يكن.

فكليات الجامعة ومعاهد التعليم العالي إذن تقصِّر أشنع التقصير في ذات نفسها وفي ذات الأمة إن هي لم تخرج من الشباب إلا رهبانًا يعكفون في مكاتبهم ومعاملهم على البحث الخالص، كما أنها تقصِّر في ذات نفسها وفي ذات العلم والمعرفة وفي ذات الأمة

إن هي لم تخرج من الشباب إلا طلاب المنافع والمضطربين في كسب القوت والعاملين في ألوان النشاط العملي على اختلافه، وهي لا تؤدي واجبها على وجهه إلا إذا أخرجت للأمة من تحتاج إليهم من أولئك وهؤلاء، ولا ينبغي أن يُطلب إليها أن تخرج العلماء فحسب والعاملين فحسب، وإنما ينبغي أن نطلب إليها أن تخرج العلماء على أن يكونوا علماء حقًّا يفقهون العلم ويحبونه ويقدرون على تعمقه والإنتاج فيه والإضافة إليه، وأن تخرج العاملين على أن يكونوا قادرين على العمل حقًّا، وقد هيئت عقولهم للإقبال عليه والتصرف فيه والقدرة على النهوض بأعبائه واحتمال أثقاله مع ثقة بالنفس وارتفاع عن اليأس والقنوط.

وينتج من هذا كله أن من الخطأ أن تعاب الجامعة إذا فكرت في مستقبل طلابها أو جاهدت في أن يكون المستقبل باسمًا لهؤلاء الطلاب، من الخطأ أن تعاب الجامعة بذلك وأن يقال إنها تفكر في أعراض الدنيا، فالجامعة جزء من الدنيا لا جزء من الآخرة، وهي حريصة كل الحرص لا على أن تتصل بالحياة، بل على أن تكون ضرورة من ضروراتها ومقومًا من مقوماتها الأولى والأساسية.

وينتج عن هذا أيضًا أن من الخطأ أن تقصِّر الدولة أو يقصِّر الأفراد في تشجيع الجامعة على البحث العلمي الخالص ومنحها كل ما تحتاج إليه من المعونة على هذا البحث والاستزادة منه؛ لأن حياة الأمم المتحضرة لا تستقيم كما رأيت إلا إذا استقام لها هذان النوعان من أنواع النشاط في معاهد التعليم العالي.

وأذكر أن الأستاذ نجيب الهلالي باشا حين تولى وزارة المعارف للمرة الثانية ورغب في أن ينقص آماد الدراسة في كليات الجامعة، تحدث إليَّ في هذا الأمر بالقياس إلى كلية الآداب فلم أجد ميلًا إلى مجاراته في هذا الاتجاه، وإنما انتهزت هذه الفرصة ورفعت إليه تقريرًا عرضت فيها ما رأينا أن كلية الآداب تحتاج إليه من الإصلاح والمعونة، وأنا أثبت هنا نص هذا التقرير دون أن أغير منه شيئًا؛ لأنه يصور رأيي فيما ينبغي أن تسلك كلية الآداب من سبيل، ويبين في وضوحٍ أن كل معهد من معاهد الجامعة يجب أن يتجه هذين النوعين من الاتجاه، وهما الاتجاه إلى تهيئة الشباب للحياة العاملة الناجحة، والاتجاه إلى تهيئة الشباب للحياة العلمية الخالصة. وما أشك في أن أساتذة الكليات الأخرى لو سئلوا عن رأيهم ومُكِّنوا من أن يعرضوا هذا الرأي فيما ينبغي لكلياتهم من اتجاهٍ سيذهبون هذا المذهب الذي ذهبته أو مذهبًا قريبًا منه أشد القرب.

وهذا هو نص التقرير:

الأغراض الأساسية التي أنشئت كلية الآداب لتحقيقها هي فيما نعتقد:

أولًا: تهيئة فريق من الشباب لإتقان فروع من العلم بحيث يستطيعون أن ينهضوا بتعليم هذه الفروع في المدارس الثانوية.

ثانيًا: تثقيف فريق آخر من الشباب في فروع من العلم على وجه يمكنهم بعد الظفر بالدرجات الجامعية من أن ينهضوا ببعض التبعات في أنحاءٍ مختلفة من الحياة نهوض الرجل المستنير المهذب الذي يحسن فهم الأمور وتقديرها ويحسن التعبير عما فهم والتصوير لما قدر، ويتصرف بعد هذا كله فيما يعرض له من الأمر تصرف الرجل ناضج العقل نافذ البصيرة عالم بما يأتي وما يدع.

وأنحاء الحياة هذه التي يُهيَّأ لها هذا الفريق من الشباب كثيرة مختلفة؛ فمنها ما يكون في دواوين الحكومة ومصالحها، ومنها ما يكون في الصحف السيارة على اختلاف أغراضها ومذاهبها، ومنها ما يكون في الأعمال الحرة المختلفة.

ثالثًا: تهيئة فريق من الشباب لإتقان فروع العلم والتخصص فيها والفراغ لها، والانقطاع لما تحتاج إليه من بحثٍ متصل ودرس واسعٍ عميق معًا، وهؤلاء هم شباب العلماء الذين تعتمد عليهم الأمة في حماية العلم الخالص وحياطته وفي النهوض بما ينبغي أن تنهض الأمة به من المشاركة في تنمية الحضارة وترقية المعرفة.

وهذه الأغراض كلها جليلة الخطر عظيمة الشأن خليقة أن تمنحها الدولة أشد العناية وأدقها وأقواها، وألا تتصرف الدولة في أمرها إلا عن رويةٍ وأناة وتفكير دقيق طويل؛ فالشباب الذي يُهيَّأ لتعليم النشء إنما يهيأ للنهوض بحمل أمانة ثقيلة هي نقل تراث الأجيال الماضية إلى الأجيال المقبلة، وتمكين النشء من أن يستقبل الحياة قادرًا على التصرف فيها واحتمال أثقالها من شجاعة وجلد ومرونة وثقة بالنفس واعتماد عليها وفهم لما يحيط به من الظروف، ومن يُطلب إليه النهوض بهذا العبء الثقيل خليق أن تمنحه الدولة أدق ما تستطيع من العناية وأعظم ما تملك من المعونة، فتتيح له أصلح ما يمكن من الحياة المادية والعقلية جميعًا.

والذين يُهيَّئُون للعمل في المصالح والدواوين والصحافة والأعمال الحرة محتاجون إلى العناية التي تمكنهم من النهوض بهذا كله على أحسن وجه وأكمله، فالشاب الذي يعمل في

ديوان من الدواوين أو مصلحة من المصالح يضر أكثر مما ينفع، ويسيء أكثر مما يحسن إذا لم يُزوَّد بما يجعله أهلًا للنهوض بالعمل الذي وُكِّل إليه؛ أهلًا له من الناحية الخلقية وأهلًا له من الناحية الثقافية، وحاجة الشاب الصحفي إلى الخلق المتين والثقافة العميقة الراقية أظهر من أن تحتاج إلى دليل. والذين يُهيَّئون للعلم الخالص والانقطاع له ووقف الحياة والجهود عليه أشد الناس حاجة إلى العناية والرعاية وإلى التشجيع والتأييد، فهم بحكم تفرغهم للدرس واتجاههم إلى ترقية المعرفة وتنمية الثروة العلمية مصروفون عن تدبير أمورهم المادية وكسب ما يحتاجون إليه ليعيشوا عيشة راضية تيسر لهم عملهم الشاق وتخفف عليهم جهدهم العنيف، فإذا أريد التفكير في التيسير على طلاب كلية الآداب وتشجيعهم على العمل لتحقيق ما يُطلَب إليهم من هذه الأغراض الجسام، وتمكينهم من أن يقبلوا على الدرس باسمين له راغبين فيه فليس ينبغي أن تخفف عنهم أعباء الدرس ولا أن تقصر لهم آماده.

فإن الأغراض التي أنشئت كليتهم من أجلها لا تسمح بالإقلال من الدرس ولا بإدراك الدرجات الجامعية في الآماد القصار، بل هي تحتاج إلى الجهد المتصل الثقيل، وهم في حاجةٍ قبل كل شيء إلى أن يعودوا الصبر والأناة واحتمال المشقة ومصارعة المصاعب والتغلب عليها.

وأساتذتهم يعرفون منهم حسن استعدادهم لذلك كله وينتظرون منهم أن يكونوا رجالًا أولي عزم، لا يعرفون السأم ولا يشفقون من الجهد، ولا يستطيلون أوقات الدرس، وإنما يكون التيسير عليهم والإحسان إليهم بتمكينهم من الفراغ لما يطلبون من العلم وتهيئة المستقبل الصالح الذي يكافئ ما يبذلون من الجهد وتشجيعهم على الاستزادة من الجد والتحصيل.

فطلاب كلية الآداب لا يطلبون ولا تطلب لهم كليتهم أن تسهل عليهم الدراسة؛ لأنهم لا يشفقون من صعوبة الدراسة، ولا يطلبون ولا تطلب لهم كليتهم أن تقصر لهم آماد الدرس؛ لأنهم لا يضيقون بكليتهم ولا يتعجلون فراقها وفراق أصدقائهم الأساتذة وهم لا يحبون العجلة، بل يؤثرون الريث والأناة، وإنما يطلبون إذا تعلموا أن يمكنوا من خدمة أمتهم ووطنهم بهذا الجهد الذي ينفقون.

يطلبون وتطلب لهم كليتهم أن يكونوا بعد الانتهاء من الدرس قادرين على النشاط الذي هُيئوا له لا مضطرين إلى البطالة ولا مكرهين على إضاعة الوقت ولا مضطرين إلى العمل في غير ما هيئوا له ليكسبوا القوت، ولا معرضين لأنواع الحرمان وألوان البؤس التي تثبط الهمة وتفل العزيمة وتخيب الأمل وتكسر من حدة الشباب.

وهم يطلبون وتطلب لهم كليتهم ألا تضيع أوقاتهم ولا تهدر جهودهم ولا تتعرض كرامتهم لما يؤذيها أو يشينها.

منهم فريق يتهيأ للتعليم فلا ينبغي أن يضيع من عمره عامين أو عامًا في معهد التربية بحجة التفرغ لعلوم التربية؛ لأن حاجتهم من هذه العلوم أيسر من أن يضيع فيها العام والعامان، ولأنهم يأنسون من أنفسهم وتأنس منهم كليتهم القدرة على تحصيل حاجتهم من علوم التربية أثناء درسهم لما يتخصصون فيه من فروع العلم، فلا بد إذن من أن تكون دراستهم لعلوم التربية مقارنة بدراستهم الجامعية، فإذا قضوا في الكلية سنتين يفرغون فيها للعلم كان من اليسير أن يجمعوا في السنتين الأخريين بين التخصص في العلم والأخذ بما يحتاجون إليه من علوم التربية.[١]

ثم هم يريدون وتريد لهم كليتهم إذا أتموا دراستهم وظفروا بدرجة الليسانس وإجازة التعليم ألا ينتظروا وألا يضطروا إلى البطالة، بل تفتح لهم أبواب العمل الكريم الذي يؤجرون عليه أجرًا يلائم حاجتهم وجهودهم وتبيح لهم أن يعيشوا كرامًا، وأن يبثوا الكرامة في نفس النشء الذي يتولونه بالتربية والتعليم، وعلى هذا فإن هناك أصلًا من الأصول قد حرصت عليه كلية الآداب منذ عهدٍ بعيد، وما أظن إلا أن كلية العلوم قد تحرص عليه أيضًا؛ وهو أن تكون الصلة بين معهد التربية وبين هاتين الكليتين قوية منظمة بحيث يستطيع الطلاب منذ السنة الثالثة أن يختلفوا إلى دروس المعهد دون أن يؤثر هذا في دراستهم العلمية وبحيث لا يضيعون وقتًا بحجة التخصص في التربية، فليس من الضروري أن يكون المعلم مختصًّا في علوم التربية، وإنما الضروري أن يكون محسنًا لهذه العلوم متقنًا لمناهجها.

والطلاب الذين يتهيئُون للعمل في المصالح والدواوين والجماعات الحرة محتاجون إلى أن يُزوَّدوا بما يحتاج إليه هذا العمل من الثقافة الخاصة والتمرين العملي بشرط ألا يضيع عليهم ذلك وقتًا ولا يعطل لهم درسًا.

[١] لا ينبغي أن يُعترض على الرأي بأن وزارة المعارف قد ألغت مدرسة المعلمين اجتنابًا للجمع بين الدراسة الثقافية والفنية، فإن هذا الجمع إنما يكون خطرًا إذا أسرفنا في تعليم فنون التربية كما هي العادة في مصر مع أن حاجة المعلم إليها في حقيقة الأمر معتدلة جدًّا، والجامعات الأوروبية أميل إلى هذا المذهب الذي نذهبه والذي لم تأخذ به وزارة المعارف، على أني لا أرى بأسًا بالنظام المؤقت لمعهد التربية، وهو كما رأيت لا يمنع الجمع بين الدراستين؛ لأن خريج الجامعة لا ينقطع عن الدراسة الجامعية حين يتصل بمعهد التربية بعد نيل الليسانس أو البكالوريوس إنما هو يمضي في هذه الدراسة لنيل الدرجات الأخرى.

وقد فكرت الكلية في أن تنشئ لهم مدرسة عملية للترجمة والتحرير والصحافة يختلفون إليها متى بلغوا السنة الثالثة ويدرسون فيها سنتين بحيث إذا ظفروا بإجازتها مع الليسانس كانوا أهلًا للنهوض بأعمال الترجمة والتحرير والمشاركة في أعمال الصحافة، وستكون هذه المدرسة منظمة تنظيمًا يسمح للطلاب بأن يختلفوا إليها دون أن يجدوا في ذلك مشقة تصرفهم عن الدرس العلمي وستتألف من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: يتمرن الطلاب فيه على التحرير العربي الذي يُحتَاج إليه في المصالح والدواوين، وفيه يدرسون اللغة العربية درسًا عمليًّا ويدرسون اللغتين الإنجليزية والفرنسية درسًا عمليًّا أيضًا يمكنهم من التخاطب والقراءة والإنشاء، ويدرسون ما لا بد من درسه من نظم الإدارة وإجراءاتها المختلفة ثم يتثقفون ثقافة حسنة في تاريخ النظم الإدارية والدستورية وفي تاريخ العلاقات السياسية الخارجية.

والقسم الثاني: يتمرن الطلاب فيه على الترجمة من الإنجليزية والفرنسية إلى العربية ومن العربية إلى هاتين اللغتين ويتثقفون فيه الثقافة التي أشرنا إليها في القسم الأول.

وأما القسم الثالث: فيتمرن الطلاب فيه على أعمال الصحافة المختلفة من تحرير وإدارة واستخبار وتوزيع، وذلك إلى تثقُّفهم في المواد التي أشرنا إليها آنفًا وتمرُّنهم على اللغتين الأجنبيتين إحداهما أو كلتيهما.

وواضح جدًّا أن الطلاب سيكونون أحرارًا في أن يختاروا أحد هذين الوجهين من وجوه التمرين العملي، فمن أراد منهم التعليم ذهب إلى معهد التربية، ومن أراد منهم التحرير أو الترجمة أو الصحافة ذهب إلى المدرسة التي تنشأ لذلك، وسيجدون عند أساتذتهم ما يحتاجون إليه من التوجيه والإرشاد.

وواضح كذلك أن الطلاب سيكونون أحرارًا في أن يجمعوا بين الدراسة العملية والدراسة العلمية وفي أن يؤجلوا[٢] الدراسة العملية إن شاءوا إلى أن يتم تخرجهم من الكلية.

[٢] والخير عندنا ألا يكون الاتصال بهذه المدرسة إلا بعد التخرج من الكلية، ولكننا اقترحنا تخيير الطلاب في ذلك لأن منهم من يتعجل العمل ويستطيل أمد التعليم، ومع ذلك فإن مثل هذا الجمع بين الثقافة والتمرين قد أخذت به فرنسا بالقياس إلى مدرسة العلوم السياسية.

لا يراد بهذا التيسير كله إلا أن يشعر الطلاب بأنهم أحرار في تدبير أمورهم من جهة وبأنهم رجال يجب أن يعتمدوا على أنفسهم في تدبير هذه الأمور من جهةٍ أخرى.

أما الطلاب المتفوقون الذين يؤثرون العلم الخالص والتفرغ له فسينقطعون للدرس العلمي في الكلية حتى يظفروا بدرجاتهم الجامعية المختلفة، وعلى هؤلاء الطلاب تعتمد الكلية ويجب أن تعتمد مصر في تكوين الأخصائيين من العلماء الذين يحملون اللواء العلمي لمصر وينهضون بنصيبها في تنمية المعرفة الإنسانية وترقية الحضارة، وبين هؤلاء الطلاب ستختار الكلية الجيل الذي ينهض بالتعليم فيها ويخلف أساتذتها القائمين الآن شيئًا فشيئًا، ومهمة هؤلاء الطلاب من أجلِّ المهمات خطرًا وأعظمها شأنًا، وهم من أجل ذلك أحق الناس بعناية الجامعة ورعايتها وحماية الدولة ومعونتها، فلا بد من أن يشجعوا على البحث وتيسر لهم طرق الدرس وتخفف عنهم أثقال الحياة، فتخصص لهم المكافآت الدراسية في مصر، وتنظم لهم البعثات العلمية للخارج، وتحيطهم الجامعة والدولة بكل ما من شأنه أن يشعرهم بالكرامة ويزين في قلوبهم حب العلم ويعصمهم من اليأس، ومن كل ما من شأنه أن يصدهم عن هذا المثل الأعلى الذي وقفوا حياتهم وجهودهم على السعي إليه.

وإذن فكلية الآداب لا تطلب إلا أن يتاح لطلابها العمل على تحقيق آمالهم في الحياة دون أن تُبثَّ أمامهم العقاب، أو تُقام لهم الصعاب، أو تُخلق لهم المشكلات، لا تطلب إلا أن يهيأ العمل في التعليم لمن أراد منهم التعليم، والعمل في المصالح والدواوين والصحف لمن أراد منهم هذا العمل، والفراغ للعلم الخالص لمن أراد منهم هذا الفراغ، وهي لا تريد الآن أن تمس نظمها بتغييرٍ أو تبديل؛ لأنها لا تجد مصلحة في ذلك، بل تجد فيه ضررًا وخطرًا على التعليم.

وهي ترى أنه لا يجوز التعرض لنظمها قبل أن تستقر أمور التعليم الثانوي ويتم إصلاحه، ويثبت للجامعة أنه أصبح قادرًا على أن يهيئ لها طلابًا قادرين على استقبال الدراسات الجامعية العليا، وليس معنى ذلك أن الكلية قانعة بنظامها راضية عنه كل الرضا، بل معناه أنها تؤثر الأناة والتريث، وتكره العجلة وكثرة الاضطراب في التجارب، وتريد أن تترك لنظامها القائم فرصة كافية فيها اختباره، وتبين ما قد تحتاج إليه من الإصلاح حين ترى الوقت ملائمًا والظروف مواتية.

وهناك قسم من أقسام الكلية لم نشر إليه الآن لأنه يحتاج إلى عنايةٍ خاصة، وإلى إفرادٍ بالذكر؛ وهو معهد الآثار، وهذا المعهد ينقسم إلى قسمين: أحدهما تُدرس فيه الآثار

المصرية القديمة وما يتصل بها من العلوم، والثاني تُدرس فيه الآثار الإسلامية وما يتصل بها من العلوم، ولا يستطيع الطلاب أن يلتحقوا بهذا المعهد إلا بعد حصولهم على درجة الليسانس الممتازة أو ما يرى مجلس الكلية أنه معادل لهذه الدرجة، وذلك أن الدراسة في هذا المعهد أرقى وأعمق وأدق من أن يستطيع الطلاب أن يجمعوا بينها وبين دراساتهم العلمية الأخرى، وقد قسمت الكلية الدراسة في هذا المعهد بقسميه إلى نوعين: أحدهما فني خالص يفرغ له الطلاب حتى إذا تخرجوا كان منهم الأمناء والفنيون الذين يعملون في مصلحة الآثار المصرية والعربية، والثاني ثقافي مسائي يقصد به إلى تنمية حظ الطلاب من هذه الثقافة الخاصة إما لمجرد الاستنارة والتفقه، أو الاستعانة بما يعلمون من ذلك على إتقان العلم بالتاريخ وإتقان درسه للطلاب في المدارس الثانوية. والكلية حريصة أشد الحرص على أن تطلب عناية خاصة للمتخرجين من هذا المعهد، فيجب أن تكون المرتبات التي تخصص لهم بعد التخرج ممتازة تلائم ما بذلوا من الجهد، وما أنفقوا من الوقت في الدرس، فهم ينفقون ثلاثة أعوام في التخصص بعد الليسانس، ولا بد من تشجيعهم على الإقبال على المعهد بمنحهم المكافآت الدراسية التي تعينهم على الفراغ للعلم في الوقت الذي يشتغل فيه زملاؤهم في المدارس والمصالح والدواوين.

ونوع آخر من العناية بالطلاب تحتاج إليه كلية الآداب أشد الحاجة وتحرص عليه أشد الحرص وترى أنه ليس أقل خطرًا ولا أهون شأنًا من العناية بالتعليم والتثقيف وتهيئة المستقبل؛ وهو الذي يتصل بحياة الطلاب الصحية والاجتماعية.

فمما يؤذي حقًّا أن نرى الطلاب كما هم الآن قد خُلِّي بينهم وبين الحياة المادية يشقون بآلامها ويتعرضون لما فيها من أخطار لا تحصى على الصحة والعقل والخلق جميعًا.

فكثير جدًّا من طلاب الكلية فقراء لا يجدون ما يقيم أودهم على الوجه الذي يحتاج إليه الشاب الذي يجدُّ في الدرس والتحصيل؛ غذاؤهم رديء ومسكنهم رديء والبيئة التي يعيشون فيها بعيدة عن أن تلائم صحتهم وحاجتهم إلى الهواء النقي وإلى النظافة التي لا أمل في الصحة بدونها، والطلاب جميعًا مهملون فيما يكون بينهم من العلاقات وفيما يكون بينهم وبين غيرهم من العلاقات أيضًا، تجري أمورهم كما تستطيع لا كما ينبغي، فيعرضهم ذلك لألوانٍ من الخطر على حياة العقل والخلق والجسم، ولا بد من العناية بتنظيم حياتهم الاجتماعية وأخذهم بما يحميهم من هذه الأخطار ويدفعهم إلى النشاط باسمين آملين لا عابثين ولا يائسين، ويرقِّي أذواقهم وينقِّي أخلاقهم وطبائعهم ويهيئهم ليكونوا رجالًا صالحين لمستقبل صالح.

وكان المأمول أن ينهض اتحاد الجامعة ببعض هذا ولكنه بذل كثيرًا من الجهد وأنفق كثيرًا من المال، ولم يصنع في هذا السبيل شيئًا فلا بد من تمكينه من ذلك وإعانته عليه، ولا بد من الحد في أن يهيأ للطلاب طعام صالح لا يكلفهم ثمنًا غاليًا ولو مرة واحدة في اليوم، ولا بد من تشجيعهم على الرياضة وأخذهم بها إن لم يغنِ التشجيع، ولا بد من تنشيطهم للرحلة والأسفار في أوقات الراحة والفراغ، ولا بد من أن تنظم لهم الاجتماعات التي يتناولون فيها بالبحث والمناظرة مسائل مختلفة تمس حياتهم العلمية والعملية والخلقية وتمس بعض المشكلات الاجتماعية التي لا ينبغي أن يجهلها الشاب.

فإذا وجدت الكلية من الجامعة والدولة معونة صادقة على تحقيق هذه الأغراض كلها كانت خليقة أن تنهض بما عليها من الواجبات على أحسن وجه وأكمله، وأن تؤدي أمانتها للأمة على خير ما تنتظر منها الأمة، وأن تلام إن قصرت في ذلك أو نكلت عنه.

وأما إذا لم تظفر بما هي أهل له من المعونة الصادقة فهي باذلة على كل حال ما تملك من الجهد لتحقيق أغراضها وإرضاء آمال الأمة، والله يتولاها بمعونته ورعايته وهو خير الحافظين.

معاهد العلم ليست مدارس فحسب

والقسم الأخير من هذا التقرير خليق أن نطيل التفكير فيه والعناية به أكثر مما تعودنا أن نفعل إلى الآن، فقد تعودنا أن ننظر إلى الجامعة وإلى معاهد التعليم عامة على أنها مدارس يدرس فيها العلم، ويصاغ فيها العقل صيغة حسنة أو سيئة على هذا النحو أو ذاك، ولكنها على كل حالٍ مدارس يُعنى فيها بالعقل وملكاته قبل كل شيء.

فأما الأشياء الأخرى التي تمس الخلق والجسم والسيرة الشخصية الوطنية والإنسانية، فأمور لا تُعنى بها المعاهد إلا عناية إضافية عارضة، ومع ذلك فقد فرغ الناس من إثبات أن المعرفة وحدها ليست كل شيء، وأن الذكاء الممتاز خطر إذا لم يقومه خلق كريم وسيرة فردية واجتماعية صالحة وجسم سليم مبرأ من العلل والأدواء، وقد آن لنا أن نعتقد بل أن نستيقن أن معاهد العلم ليست مدارس فحسب ولكنها قبل كل شيء وبعد كل شيء بيئات للثقافة بأوسع معانيها وللحضارة بأوسع معانيها أيضًا، فالطالب الذي يتصل بالجامعة لا ينبغي أن يفهم ولا أن تفهم أسرته ولا أن تفهم الأمة أو الدولة أنه إنما يتصل بها ليحصِّل مقدارًا من العلم ويبلغ بعقله طورًا من الرقي، ثم ينصرف عنها ليستغل ما حصَّل من العلم وما بلغ من الرقي فيما يضطرب فيه من فروع الحياة، شأنه شأن الرجل يلم بالمطعم ليقيم أوده إن كان مقلًّا وليستمتع بلذات الطعام والشراب إن كان غنيًّا موسرًا، فإذا أرضى حاجته من ذلك انصرف عن المطعم ليفني في ألوان النشاط المختلفة ما تزود به من طعام وشراب ولذة.

كلا، لا ينبغي أن نفهم هذا أو ما يقرب منه حين نتصل بالجامعة أو نرسل أبناءنا إليها، وإنما ينبغي أن نفهم أننا إنما نتصل بأسرة جديدة ونرسل أبناءنا إلى أسرةٍ جديدة ليست أقل تأثيرًا في حياتنا وحياتهم ولا أقل سيطرة عليها من أسرتنا القديمة التي نشأنا فيها، وهذه الأسرة الجديدة هي البيئة الجامعية التي تقوم على الحب والمودة وعلى التعاون

والتضامن بين أعضائها جميعًا سواء منهم الطلاب والأساتذة الذين يعملون فيها بالفعل والذين بعدت عنهم أشخاصًا في الزمان أو في المكان؛ لأن عروة هذه الأسرة أمتن وأبقى من أن يفصمها بعد الزمان والمكان.

وقد قلت إن قوام هذه الأسرة إنما هو الحب والمودة والتعاون والتضامن، فأحب أن يفهم الأساتذة والطلاب أن هذه الأسرة يجب أن تكون صورة مصغرة محققة للمثل الأعلى الذي ينبغي أن يطمح إليه الأفراد في الجماعة الواحدة، وأن تسمو إليه الجماعات في الوطن الواحد، وأن تتعاون على بلوغه الأوطان المختلفة في أقطار الأرض كلها.

ومن هنا قلت إن الجامعة بيئة لا يتكون فيها العالم وحده، وإنما يتكون فيها الرجل المثقف المتحضر الذي لا يكفيه أن يكون مثقفًا بل يعنيه أن يكون مصدرًا للثقافة، ولا يكفيه أن يكون متحضرًا بل يعنيه أن يكون منميًا للحضارة، فإذا قصرت الجامعة في تحقيق خصلة من هاتين الخصلتين فليست خليقة أن تكون جامعة، وإنما هي مدرسة متواضعة من المدارس المتواضعة، وما أكثرها! وليست خليقة أن تكون مشرق النور للوطن الذي تقوم فيه والإنسانية التي تعمل لها، وإنما هي مصنع من المصانع يعد للإنسانية طائفة من العلماء ومن رجال العمل، محدودة آمالهم محدودة قدرتهم على الخير والإصلاح.

وينتج عن هذا أمران خطيران: أحدهما أن الجامعة يجب أن تكون مستقر الثقافة العميقة العامة لا بالقياس إلى نفسها فحسب، بل القياس إلى غيرها من البيئات أيضًا، ولست أخفي عليك أني أعترف في صراحةٍ وألم بأن جامعتنا بعيدة كل البعد عن بلوغ هذه المنزلة؛ فهي ليست مستقر الثقافة العميقة العامة بالقياس إلى نفسها أولًا، وآية ذلك أنك تستطيع أن تتحدث إلى من شئت من الشباب الجامعيين فترى ثقافته سطحية ضيقة أشد الضيق، تحدث إلى المتخرج في كلية الآداب أو الحقوق فتراه حسن الحديث إلى حدٍّ متواضع في فنه الذي تخصص فيه، فإذا تجاوزت به هذا الفن فستراه كغيره من رجال الشارع، وتحدث إلى المتخرج في كلية الطب أو الهندسة على شيءٍ من الشك في ذلك ولكنك إذا تجاوزت به فنه الخاص فستراه رجلًا من عامة الناس.

وما ينبغي أن تكون هذه حال الرجل الجامعي وإنما أخص ما يمتاز به الرجل الجامعي سعة العقل والتفنن في ألوان المعرفة، ومصدر هذا الجهل الذي نسجله محزونين على الشباب الجامعيين أمران: الأول فساد التعليم الثانوي، والثاني أن الحياة الجامعية نفسها ضيقة محدودة مقسمة أقسامًا متمايزة؛ فكل فرعٍ من فروع الجامعة منحاز إلى

نفسه منقطع عن غيره متوفر على جهوده الخاصة، ولو قد نظمت الحياة الاجتماعية للشباب الجامعيين تنظيمًا حسنًا؛ لأمكن أن يلتقي طلاب الطب والحقوق والعلوم والآداب والهندسة من وقتٍ إلى وقت، بل لأمكن أن يعايش بعضهم بعضًا وأن تتصل بينهم المودة والإلف فيتحدث بعضهم إلى بعض ويتثقف بعضهم على بعض، ويعرف أولئك أطرافًا مما عند هؤلاء، وتتحقق هذه الثقافة الواسعة المنوعة في غير جهدٍ ولا مشقة ولا عناء.

الأمر الثاني أن الجامعة يجب أن تكون مستقر الحضارة الراقية الممتازة التي لا تظهر آثارها في الإنتاج العلمي والعملي وحدهما، وإنما تظهر قبل كل شيء في هذه السيرة النقية الصافية التي تقوم فيها الصلات بين الناس على المودة الشائعة والاحترام المشترك والإيمان بالواجب قبل الإيمان بالحق، وتقدير ما لغيرك عليك قبل أن تقدر ما لك على غيرك، ثم في إكبار النفس والارتفاع بها عن الصغائر وتنزيهها عن الدنيات، ثم في هذا الذوق المهذب المصفى الذي يحس الجمال ويسمو إليه ويحس القبح فينأى عنه، وكل هذا لا يتحقق إلا حين تنظم الحياة الاجتماعية للشباب الجامعيين تنظيمًا حسنًا يمكنهم من أن يعايش بعضهم بعضًا ويصلح بعضهم من شأن بعض، ومن أن يشتركوا في الاستمتاع معًا بلذات العلم والفن؛ مرة بالاستماع للمحاضرات، وأخرى بالاستماع للموسيقى ومرة ثالثة بشهود التمثيل ثم بالاشتراك في الألعاب الرياضية قبل كل شيء وبعد كل شيء.

وليس يكفي أن ينشأ للجامعة اتحاد وأن توكل إليه هذه الشئون؛ فاتحاد الجامعة مؤلف من طلابها أو هم كثرته، وعلم الطلاب بهذا كله محدود أو قل إنه لا وجود له، والطاقة المالية لهذا الاتحاد لا تكاد تذكر فلا بد من أن تقوم الجامعة نفسها على هذا كله قيامًا حسنًا ومن أن تعنى به عنايتها بالتعليم نفسه؛ فإن لم تفعل فقد قصرت في مهمتها الجامعية تقصيرًا قبيحًا.

ما تحتاجه الجامعة لتنهض بهذا القسط من التعليم

ولكن الجامعة لا تستطيع أن تنهض بهذا العبء ولا أن تنهض بعبء التعليم نفسه إلا إذا ظفرت بشيئين؛ أحدهما: أن تبلغه الآن وقد كان يجب أن تبلغه منذ أنشئت وهو الاستقلال الصحيح، والثاني: تستطيع أن تبلغه شيئًا فشيئًا وتصل إليه قليلًا قليلًا وهو الثروة وسعة ذات اليد.

فأما استقلال الجامعة فقد قررته قوانينها وتسجله الحكومات المختلفة في فرصٍ مختلفة وظروفٍ متباينة، ولكن الحياة الواقعة للجامعة تدل على أن هذا الاستقلال لا يزال متواضعًا أو أكثر من المتواضع، ونحن حين نذكر استقلال الجامعة نفهم منه أمرين أساسيين؛ أحدهما: أن تستقل الجامعة بشئونها المالية في حدود القوانين العامة بعد أن يقر البرلمان ميزانيتها في كل عام، والثاني وهو أخطرهما وأهمهما: أن تستقل الجامعة بشئون العلم والتعليم استقلالًا تامًّا لا تحده إلا سيادة الدولة هذه التي تجعل من حق البرلمان إقرار القوانين التي تنظم كل ما يجري في أرض الوطن متصلًا بحياة الناس وأعمالهم، ومعنى هذا أن تكون الجامعة مستقلة بشئون العلم والتعليم بعد أن تصدر القوانين التي تنظم هذه الشئون.

فأما الاستقلال المالي فليس للجامعة منه حظ قليل أو كثير، ومن الحق أن ميزانية الجامعة منفصلة يصدر بها قانون خاص، ولكن هذا شكل من أشكال الاستقلال لا حقيقة من حقائقه، ويكفي أن تعلم أن الجامعة التي يعترف لها القانون بتدبير أمورها المالية لا تستطيع أن تتصرف في أيسر الأمر إلا إذا أذنت لها وزارة المالية، ووزارة المالية هنا ليست الوزير ولا الوكيل وإنما هي المكاتب التي يشرف عليها في أكثر الأحيان موظفون لا

يعرفون من أمر العلم والتعليم شيئًا، فالجامعة مقيدة بأسخف القيود وأثقلها حين تريد أن تشتري الكتب أو تبيع ما تطبع منها وحين تريد أن تشتري حتى أهون الأدوات، وحين تريد أن تعين كبار الموظفين وصغارهم في هيئة التدريس وفي مكاتب الإدارة والكليات، وواضح جدًّا أن هذا التضييق الشنيع لا يمكن أن تستقيم معه أمور التعليم الابتدائي فضلًا عن التعليم الجامعي.

وأما النوع الثاني من الاستقلال الذي هو قوام الحياة الجامعية والذي لا وجود للجامعة بدونه؛ فحظ الجامعة المصرية منه ضئيل جدًّا ولعله إلى الشكل والصورة أدنى منه إلى الحقيقة الواقعة، ولم ينسَ الناس بعدُ تلك المحنة الجامعية التي أثيرت منذ أعوام حين أرادت إحدى الحكومات أن تُكرِه الجامعة على أن تمنح ألقاب الشرف لجماعة من الساسة، فظنت الجامعة أو ظن بعض الجامعيين أنها مستقلة، وهمت الجامعة أو هم بعض الجامعيين بمقاومة ما كان يراد من إقحامها في السياسة فكانت النتيجة ما يعرفه الناس، ومن الحق أن الشباب الجامعيين قد غضبوا لعدوان السلطان حينئذٍ على الجامعة غضبة شريفة تحدث الناس عنها في أقطار الأرض كلها، ومن الحق كذلك أن الرأي العام في مصر قد قاوم السلطان يومئذ مقاومة شديدة كريمة، ولكن من الحق أيضًا أن هذا الدرس لم يؤتِ ثمرة ولم ينتج للجامعة ما كان ينبغي أن ينتج لها من حماية استقلالها من كل عدوان، فليس الاعتداء على استقلال الجامعة مقصورًا على ظلم السلطان لهذا العميد أو ذاك أو حمل الجامعة بالعنف على ما لا تحب فهذا العدوان يسير أمره؛ لأن الناس جميعًا يحسونه ويشعرون به وينكرونه دائمًا ويقاومونه أحيانًا، إنما العدوان الخطر على استقلال الجامعة هو هذا الذي يظهر للناس على أنه شيء مشروع قد صدر من صاحب الحق فيه، هذا العدوان لا حيلة لأحدٍ فيه ولا قدرة لأحدٍ عليه وهو مع ذلك مصدر فساد عظيم وشر مستطير، هذا التغيير الذي تستبيحه سلطة الدولة لنفسها في نتائج الامتحان، وهذا التغيير الذي تستبيحه سلطة الدولة لنفسها في إلغاء الأحكام التي تصدرها مجالس التأديب الجامعية هو كل الشر وهو الذي يلغي استقلال الجامعة إلغاء، وما أظن سلطة الدولة تستطيع أن تنكر أنها اتخذت التشريع الذي لا غبار عليه من الوجهة القانونية ولا من وجهة سيادة الدولة وسيلة إلى إلغاء استقلال الجامعة، وإضاعة حقها في الإشراف وحدها على شئون العلم والتعليم، ولو أن سلطة الدولة اكتفت بتغيير بعض النظم التي تمس التعليم والامتحان لهان الأمر ولأمكن احتمال الشر، ولكن سلطة الدولة تجاوزت هذا فألغت نتائج الامتحان الجامعي وأنجحت بالقانون من لم تر الجامعة لهم حقًّا في النجاح،

ووضعت الدرجات الجامعية بالقانون لمن لم تر الجامعة لهم حقًّا في الدرجات، ولو أن سلطة الدولة شملت بالعفو من عاقبتهم مجالس التأديب الجامعية في ظروفٍ سياسية بعينها لهان الأمر وأمكن احتمال الشر، ولقيل إن للاضطرابات السياسية نتائجها السيئة التي لا بد منها أحيانًا والتي يجب أن تحتمل، ولكن سلطة الدولة ألغت الأحكام التأديبية على بعض الطلاب الذين عبثوا بالامتحان وغشوا فيه، وهذا هو الفساد الذي ليس بعده فساد.

وما أحب أن أطيل في هذا الحديث البغيض ولا أن أتعمق الآثار المنكرة التي ينتجها هذا العدوان على استقلال الجامعة في حياة العلم والتعليم وفي أخلاق الطلاب وفي الصلة بينهم وبين أساتذتهم، وفيما ينبغي للسلطان الجامعي من الكرامة في نفوس الجامعيين أساتذةً وطلابًا، وفيما ينبغي لسلطان الدولة نفسه من الكرامة التي يجب أن ترتفع به عن مثل هذا الضعف والتهاون وتشجيع الشباب على الكسل والخمود وعلى العبث بالامتحان أحيانًا، وفيما ينبغي لسمعة التعليم المصري في البلاد الأجنبية من احترام الجامعات وتقديرها، لا أريد أن أطيل في هذا كله ولا أن أتعمقه؛ لأني أجد في نفسي اشمئزازًا من هذا الحديث، ولأني أكره الإطالة في شيءٍ أقل ما يوصف به أنه وصمة لتعليمنا الجامعي في وقت يجب أن يبرأ تعليمنا الجامعي من الوصمات.

وإنما أسجل هنا أن حياة الجامعة ستصبح عبثًا كلها إذا لم تعرف الدولة للجامعة استقلالها العلمي الصحيح وإذا لم تحترم هذا الاستقلال كما تحترم استقلال القضاء بالضبط، ولست أدري متى يفهم المشرفون على الأمر في مصر أن سيادة الدولة حق وخير ولكن بشرط ألا تتجاوز حدودها ولا تخرج عن أطوارها. إن الدولة لا تستطيع أن تغير أحكام القضاء باسم هذه السيادة ثم تزعم لنفسها أنها متحضرة، فهي كذلك لا تملك أن تغير أحكام الامتحان باسم هذه السيادة ثم تزعم أنها حفيظة على التعليم.

وليس يعنيني ولا يقع من نفسي أي موقع ما أقرأه وأسمعه بين حينٍ وحينٍ من تصريح الوزراء ورؤساء الوزارات على اختلافهم أمام البرلمان وفي الصحف بأنهم يحترمون استقلال الجامعة ويؤيدونه، فهذا كلام قد يكون له أثر في نفوس العامة من الناس، فأما الجامعيون فإنهم يؤثرون أن تحترم الدولة استقلال الجامعة بالفعل لا بالألفاظ، وأهون عليهم بل أحب إليهم أن تنسى الدولة استقلال الجامعة إذا تحدثت وألا تعرض له بخيرٍ ولا بشر، ذلك أحرى أن يضمن للجامعة حياة خالصة للعلم وخالصة من شوائب السياسة أيضًا، وأما منح الجامعة ما تحتاج إليه من مالٍ لتتمكن من تحقيق أغراضها العلمية

الخطيرة فواجب لا معنى لإطالة القول فيه، ومن الحق أن نسجل هنا أن الدولة المصرية ليست شديدة البخل على الجامعة وأنها تمنحها ما تستطيع أن تمنحها من المعونة، وما أظن أنها تبخل إلا حين تضطرها الظروف إلى الاقتصاد أو حين تخطئ في تقدير ما يحسن وما لا يحسن الاقتصاد فيه.

وإنما اللوم كل اللوم على الأفراد القادرين الذين يكنزون الذهب والفضة ولا ينفقونها في سبيل الوطن، والذين لا يكنزون الذهب والفضة وإنما ينفقونهما فيما لا خطر له بل فيما يخزي من تحقيق اللذات والشهوات، إن مما يخزي أصحاب الثروة والغنى في مصر أن أول هبة قُدِّمت للجامعة المصرية بعد أن تولت الدولة أمورها إنما قدمها كريم يوناني لتشجيع درس الحضارة اليونانية في كلية الآداب وهو المسيو أرستوفرون.

وما زلنا إلى الآن ننتظر الغني المصري الذي ينشئ في الجامعة الجوائز لتشجيع الطلاب على الجد والتفوق، والذي ينشئ في الجامعة الكراسي لتمكينها من درس هذا العلم أو ذاك، ولكن أغنياءنا في شغلٍ عن هذه الصغائر بما يملأ حياتهم من جلائل الأعمال هذه التي تحبب الفقر إلى الفقراء؛ لأنه يعصمهم من أمثالها، بل هذه التي تملأ قلوب الفقراء بغضًا وغيظًا وتدفعهم إلى التفكير في توزيع الثروة وفيما يقوم عليه النظام الاجتماعي في مصر من العدل والإنصاف.

وأظرف ما في أمر أغنيائنا أنهم يقرءون ما تنشره الصحف أحيانًا من أنباء الأغنياء الأوروبيين الذين ينزلون عن المقادير الضخمة من أموالهم لتحقيق المنافع العامة فيعجبون وتنطلق ألسنتهم بالإعجاب والثناء، ولكنهم لا يكفرون في أنفسهم ولا في ثروتهم ولا في أن للوطن حقًّا في هذه الثروة أكثر من هذه الضرائب اليسيرة التي يؤدونها إلى الدولة في كل عام، وأظرف من هذا كله أن ألسنتهم ربما انطلقت بالنقد اللاذع للدولة؛ لأنها لا تنفق على التعليم كما ينبغي، ولا يفكرون في أن الدولة لا تستطيع أن تنفق على كل شيء، وفي أن الجامعة قد تحسن العناية بالتعليم إن أمدوها هم ببعض ما يكنزون أو يبددون من المال، وأشد من هذا كله إيذاء للنفوس وإثارة للسخط في القلوب ما يبذله الأغنياء من الجهود العنيفة ليحملوا الجامعة والمدارس بفضل ما لهم من جاهٍ على أن يقبلوا أبناء الفقراء وأبناءهم هم أحيانًا بغير أجر، وكان أيسر من ذلك أن ينزلوا للجامعة أو للمدارس عن بعض أموالهم لتستطيع إباحة التعليم لأبناء الفقراء، ولكن هذه مسألة تتصل بأخلاقنا الاجتماعية وما أظنها تصلح حتى تصلح الثقافة وتشيع ويكثر فينا الأغنياء المثقفون تثقيفًا صحيحًا.

مشكلات التعليم العالي: مصادرها

ومشكلات التعليم العالي في مصر سواء أكَثُرت أم قلت يسيرة جدًّا لسببٍ يسير أيضًا وهو أن التعليم العالي قد تحرر من سلطان وزارة المعارف منذ أنشئت الجامعة وأصبح طليقًا سمحًا لا تقوم أمامه هذه العقبات التي تقيمها هذه العقلية الخاصة في وزارة المعارف راضية أو كارهة أمام ألوان التعليم المختلفة، والمشرفون على أمور التعليم العالي في الجامعة فنيون يعرفون صناعتهم حق المعرفة فيُقدِمون عن علمٍ وبصيرةٍ إذا أقدموا، ويحجمون عن رَوِيَّة وأناة إذا أحجموا، وقد يخطئون في بعض الأمر، ولكن نظمهم وقوانينهم الجامعية مرنة سمحة وعقولهم أيضًا مرنة سمحة، فأيسر شيء عليهم وأحب شيء إليهم أن يرجعوا عن الخطأ إذا تبينوه ويعودوا إلى الصواب إن ظهر لهم أنهم قد جاروا عنه أو تنكَّبوا طريقه.

وأكبر الظن أنك إذا وقفت عند مشكلةٍ من مشكلات التعليم الجامعي ثم حللتها ورددتها إلى أصولها ومصادرها فستنتهي دائمًا إلى أن أصل هذه المشكلة ومصدرها إنما هي الدولة في أي مظهر من مظاهر سلطانها، فحينًا يكون أصل المشكلة ومصدرها في وزارة المعارف؛ لأنها لم تهيئ الطلاب في التعليم الثانوي تهيئة تلائم حاجة التعليم الجامعي، أو لأنها أشارت على وزير المعارف أن يحجم حين تطلب إليه الجامعة أن يُقدِم وأن يُقدِم حين تطلب إليه الجامعة أن يحجم. وحينًا يكون أصل المشكلة ومصدرها وزارة المالية؛ لأنها لم تمنح الجامعة ما هي في حاجةٍ إليه من المال سواء أكان ذلك عن عنادٍ وبخل أم كان ذلك عن عجزٍ واضطرار، أو لأنها منحت الجامعة ما تطلب من المال ولكنها قامت دون ما للجامعة من حقٍّ في إنفاق هذا المال كما ترى في أمور التعليم الجامعي الذي لا تفهمه وزارة المالية ولا تسيغه في كثيرٍ من الأحيان. ومرة أخرى يكون البرلمان نفسه أصل

المشكلة ومصدرها، وذلك حين يدخل فيما لا ينبغي أن يدخل فيه من شئون الامتحان مثلًا كما قدمنا، ولو قد استمتعت الجامعة باستقلالها الصحيح المعقول بالقياس إلى السلطتين التشريعية والتنفيذية لاستطاعت أن تحل أكثر مشكلاتها في غير جهدٍ ولا مشقة؛ ذلك أن في الجامعة أصلًا من الأصول الفنية الخصبة التي تمكن من معالجة المشكلات في لينٍ ورفق والتغلب عليها في أناةٍ ومهل، وهو أن أمور التعليم موكولة إلى مجالس الكليات التي تتألف من رجال التعليم أنفسهم ثم إلى مجلس الجامعة الذي يتألف من رجال التعليم الجامعي ومن ممثلي سلطان الدولة، وإن أمور المال موكولة إلى مجلس إدارة الجامعة الذي يتألف من رجال التعليم الجامعي ومن ممثلي سلطان الدولة والذين يمثلون سلطان الدولة أنفسهم يشترط فيهم أن يكونوا قد مارسوا التعليم العالي مراسًا فعليًّا في بعض معاهده.

فالمشكلات التي تعرض للتعليم الجامعي سواء أكانت مشكلات فنية أو مالية أو إدارية لا تكاد تظهر حتى تجد أمامها رجالًا خبيرين بها وبأمثالها يستطيعون أن يفرغوا لها ويتوفروا على حلها ويأخذوا ذلك بالحزم إن احتاج إلى الحزم وبالأناة واللين إن احتاج إلى الأناة واللين، ومما يزيد في قيمة هذا الأصل وفي تيسير المشكلات الجامعية أن مجالسها لا تتألف من الجامعيين المصريين وحدهم، وإنما تتألف منهم ومن أساتذة أجانب ممتازين قد أُحسن اختيارهم، وهم لا يمثلون بلدًا بعينه أو ثقافة بعينها، وإنما يمثلون بلادًا مختلفة وثقافات مختلفة ونظمًا مختلفة للتعليم، فإذا عرضت مشكلة من المشكلات عرفت الجامعة كيف تعالجها الأمم الأجنبية إن عرضت لها ثم اختارت مما يعرض من ألوان الحل ما يلائم البيئة المصرية ومصالحها.

وما أحب أن يُظنَّ بي الغلو في تهوين أمر المشكلات الجامعية تعصبًا للجامعة وإيثارًا لها بالحمد والثناء، وإنما أريد أن أضرب الأمثال لطائفةٍ من مشكلات التعليم الجامعي كانت الجامعة تستطيع أن تحلها لو خُلِّيَ بينها وبين ذلك وأتيح لها ما ينبغي من الاستقلال والمال، وأظهر هذه المشكلات هذه التي تنشأ عن إقبال الشباب على كليات الجامعة وما تضطر إليه الكليات من رد بعضهم كارهةً وقبول بعضهم كارهةً أيضًا، فليست الجامعة هي التي تنشئ هذه المشكلة وإنما تنشئها الدولة نفسها وقد تحاول الجامعة حلها وقد تظفر بهذا الحل ولكنها لا تُوفَّق إلى تحقيقه؛ لأن الدولة تحول بينها وبين ذلك.

الدولة هي التي أنشأت المشكلة لأنها فتحت أبواب التعليم أمام الناس بغير حساب ولم تفكر في الملاءمة بين هذا التعليم وطاقة المعاهد العالية القائمة في مصر، وأنت تعرف

أني من أشد الناس بغضًا لتضييق التعليم العام أو التعليم العالي، ولكن هذا شيء والمطالبة بألا يضيع الشباب بين التعليم العام الواسع والتعليم العالي الضيق شيء آخر، وإذا كثر المقبلون على الجامعة كثرة لا طاقة للجامعة بها فهناك أمران لا ثالث لهما؛ فإما أن تُمنح الجامعة من المال والاستقلال ما يمكنها من إنشاء فروع لها في الإسكندرية والأقاليم لتبيح العلم للراغبين فيه، وإما أن تُترَك لها الحرية الطبيعية في أن تختار من هؤلاء الشباب أحقهم بالتعليم العالي وأحسنهم له استعدادًا وأن ترد غير هؤلاء من الطلاب، ولكن الدولة قد أبت إلى الآن أن تأخذ بأحد هذين الحلين، لم تسمح لها ماليتها أو لم يسمح لها تصورها[١] لشئون المال بإنشاء الفروع الجامعية ولم تجد الشجاعة التي تمكنها من رد الشباب عن التعليم الجامعي، فإذا كان أول العام الدراسي اشتد ضغط الطلاب على وزارة المعارف واشتد ضغط وزارة المعارف ورياسة الوزراء نفسها على الجامعة، واشتد ضغط الشعب أيضًا على الجامعة واضطرت الجامعة إلى أن تقبل من الطلاب فوق ما تطيق، وينشأ عن هذا ازدحام الكليات بالطلاب مع قلة في الأساتذة والمدرسين وضيق في الأمكنة، وتكون النتيجة الطبيعية فساد التعليم الجامعي أو قصوره عن تحقيق ما يُنتَظر منه، ثم تكون النتيجة أيضًا أن الطلاب لا ينتفعون بهذا التعليم كما ينبغي، فإذا كان الامتحان كثر الراسبون وعاد الطلاب إلى الحكومة والبرلمان يستظهرون ويستنصرون، فيجدون في أكثر الأحيان ما يطلبون من المناصرة والمظاهرة فلا يفسد التعليم وحده ولكن تفسد معه الأخلاق والنظام أيضًا، ومع ذلك فأيسر ما يجب على الجامعة أن تكون أمينة مخلصة على التعليم العالي تؤديه إلى الطلاب على أحسن وجه ممكن وتتحقق من انتفاع الطلاب به على أحسن وجه ممكن أيضًا، تعلم تعليمًا حسنًا صحيحًا، وتمتحن امتحانًا حسنًا دقيقًا، فإذا قصرت في هذين الأمرين أحدهما أو كليهما كان وجودها مصدرًا للشر والفساد، وواضح أن ازدحام الطلاب يحول دون حسن التعليم وأن تدخُّل الدولة في الامتحان يلغي قيمته إلغاءً.

ولا يمكن أن تتهم الجامعة بالتقصير في النصح للدولة والشعب جميعًا فهي تلح في تمكينها من إنشاء فروع لها إن سمحت بذلك ظروف المال وفي تمكينها من ألا تقبل من الطلاب فوق ما تطيق إذا لم تنشأ هذه الفروع، وهي تنكر التدخل في شئون الامتحان

[١] يجب أن نسجل للدولة إنشاء الفروع الجامعية هذا العام ولكنه تم بعد إملاء هذا الكتاب، وقد أصبحت هذه الفروع منذ عامين جامعة كاملة هي جامعة فاروق الأول فانحلت أزمة التعليم العالي إلى حين.

أشد الإنكار وتُبلغ إنكارها هذا للدولة ولكنها لا تظفر بشيء، وأظرف من هذا كله ألا يجد رجال السلطة التشريعية والتنفيذية حرجًا في لوم الجامعة لأنها لا تنهض بأمور التعليم كما ينبغي.

وما عسى أن يكون رأيهم لو أن الجامعة رفضت قبول المئات والألوف من الطلاب واضطرتهم إلى البطالة؟ وما عسى أن يكون رأيهم لو أن الجامعة رفضت تنفيذ القوانين التي يصدرها البرلمان بإنجاح الراسبين؟ أما أنا فأعرف هذا الرأي فهم سيتهمون الجامعة بالثورة على السلطان والخروج على النظام.

أرأيت أن الجامعة ليست هي المسئولة عن هذه المشكلة وأن الدولة هي المسئولة عنها في أول الأمر وآخره؟ وهناك مشكلة أخرى قريبة من هذه؛ وهي أن قبول الطلاب يستتبع بطبيعة الحال تعيين من يحتاجون إليه من الأساتذة والمدرسين، ولكن الدولة التي تلح في قبول الطلاب تبخل بالمال أو تعجز عن المال الذي يستتبعه قبول هؤلاء الطلاب، كما أنها تبخل بالأماكن أو تعجز عن الأماكن التي يستتبعها قبول هؤلاء الطلاب، وينشأ عن ذلك أن تزدحم المدرجات في كلية الحقوق خاصة بمئات الطلاب وأن يخرج هؤلاء الطلاب بعد ساعة من الدرس ولم يسمعوا منه شيئًا ولم ينتفعوا منه بشيء.

ومن المشكلات التي تُسأل عنها الدولة ولا تُسأل عنها الجامعة أن هناك ألوانًا من الثقافة العليا يجب أن تُعنَى بها مصر عناية خاصة؛ لأن طبيعة الحياة المصرية تقتضي هذه العناية، وتشعر الكليات المختلفة بوجوب هذه العناية فتؤدي واجبها وتضع النظم ومشروعات المراسيم ويقرها مجلس الجامعة على ذلك، ولكن الدولة تقوم دون ما أقرته الجامعة إما لأنها لا تجد المال أو لا تريد أن تمنحه، وإما لأن السياسة تضطرها إلى الممانعة فيما تريد الجامعة، وليس هذا مقصورًا على كلية بعينها وإنما هو شائع بين الكليات جميعًا، والذين يعرفون أمور الجامعة من قربٍ لا يجهلون ما تلقاه الجامعة من الجهد والمشقة حين تريد إنشاء كرسي من الكراسي لهذه المادة أو تلك من مواد التعليم.

وأنا أضرب لهذا مثلين في كلية الآداب نفسها؛ فما من شكٍّ في أن طبيعة الحياة المصرية تقتضي أن تُعنَى مصر عناية خاصة بدرس اللغات السامية بحيث تصبح القاهرة مركزًا من أهم المراكز إن لم تكن أهم المراكز لدرس هذه اللغات، وقد شعرت كلية الآداب بهذا منذ نشأتها وجدَّت فيه وكادت تظفر بشيءٍ منه، ولكن صاحب المعالي حلمي عيسى باشا حين مسخ النظم الجامعية لكلية الآداب لم يعفِ اللغات السامية من هذا المسخ فردَّها إلى شيءٍ من الضعف القبيح، ونحن نحاول أن نصلح هذا الشر ولكننا لا نبلغ مما

نريد شيئًا؛ لأننا لا نجد من المال ما يمكننا من هذا الإصلاح، وقد كان فيما حدث من تنكر ألمانيا لبعض الممتازين في اللغات السامية فرصة سانحة لنا، لو عرفنا كيف ننتهز الفرص، لنجعل مصر ملجأً لهذه الدراسات السامية المضطهدة، ولكننا لم نفعل لأن الدولة لم تفهم خطر هذه الفرصة أو لم تُرِد أن تفهمها.

وليس من شك في أن طبيعة الحياة المصرية تقتضي أن تُعنَى كلية الآداب عناية خاصة بالدراسات الإسلامية على نحوٍ علمي صحيح؛ لأن كلية الآداب متصلة بالحياة العلمية الأوروبية وهي تعرف جهود المستشرقين في الدراسات الإسلامية ومن الحق عليها أن تأخذ بنصيبها من هذه الدراسات؛ لتلائم بين جهود مصر التي ترى لنفسها زعامة البلاد الإسلامية وبين جهود الأمم الأوروبية الأخرى، ولعلها تستطيع أن تبذل من الجهد في هذه الدراسات ما يعجز الأجانب عن بذله وأن تُوفَّق إلى نتائج لا يستطيع الأجانب أن يُوفَّقوا إليها، ولعلها تستطيع أن ترد كثيرًا من الأمر إلى نصابه وأن تصلح كثيرًا من خطأ الأجانب في ذات الإسلام، ولعلها تستطيع أن تتبين وتبين للناس ما كان للحضارة الإسلامية من صلة بالحضارة الأوروبية الحديثة ومن تأثيرٍ فيها، ولعلها تستطيع آخر الأمر أن تحيي من الآثار الإسلامية في العلوم والآداب ما لا يزال في حاجةٍ إلى الحياة.

وقد شعرت الكلية بوجوب هذه العناية فأدت واجبها واقترحت إنشاء معهد للدراسات الإسلامية يفرغ فيه حملة الليسانس في اللغة العربية واللغات الشرقية وفي الفلسفة الإسلامية وفي التاريخ الإسلامي للبحث العلمي الخالص عن الحياة الإسلامية وما يتصل بها من العلوم، وأقر مجلس الجامعة هذا الاقتراح ورُفِع إلى وزير المعارف منذ عام ونصف عام، ولكن مشروع هذا المرسوم نائم في مكتب الوزير منذ ذلك العهد؛ لأن رجال الوزارة أشاروا على الوزراء المختلفين بألا يوقظوه إشفاقًا من أن يغضب الأزهر، كأن درس الإسلام والبحث عن علومه أمران مقصوران على الأزهر وعلى الأزهر وحده.

والظريف أن الأزهر نفسه يطالب أشد المطالبة بإحياء الثقافة الدينية في الشباب الجامعيين، فإذا همت الجامعة بإحياء هذه الثقافة غضب الأزهر وأشفقت وزارة المعارف من غضبه وكانت النتيجة أن تصد الجامعة صدًّا عن إحياء الثقافة الدينية الإسلامية، وحسبك بهذا شرًّا.

ومثلٌ آخر لما نقرره من أن الدولة هي المسئولة عما يكون من مشكلات للتعليم الجامعي؛ وهو هذا الذي كان منذ أعوام حين اقترحت كلية الآداب إنشاء معهد للأصوات وكانت كلية الآداب مقتنعة بأن هذا المعهد عظيم الخطر من جهتين؛ الأولى: أن الحاجة

إليه شديدة جدًّا في تعليم اللغات الأجنبية على اختلافها، والثانية: أن إنشاءه ضرورة من الضرورات إذا أردنا درس اللهجات العربية قديمها وحديثها، وقد جاهدت كلية الآداب في إنشاء هذا المعهد ثلاثة أعوام كاملة ولكنها لم تظفر به؛ لأن أحمد عبد الوهاب باشا رحمه الله لم يستطع أن يفهم قيمة هذا المعهد وحاجة التعليم إليه، وكان وكيلًا للمالية وممثلًا للدولة في مجلس الجامعة، وتستطيع أن تسأل أي كلية من الكليات فسترى أن أمرها كأمر كلية الآداب وستقتنع بأن ما يعترض التعليم العالي في مصر من المصاعب سواء أَكَثُرَ أم قَلَّ، هيِّن جدًّا إذا ظفرت الجامعة بالاستقلال والمال.

وربما كان من أشد الأشياء تأثيرًا في تحقيق استقلال الجامعة أن تقوم الدولة في حزمٍ وعزم، وفي غير تثاقل ولا إبطاء على تحقيق أمر كَثُر التفكير فيه منذ أعوام، وأخذت به البلاد الراقية منذ زمن طويل جدًّا حتى أصبح أساسًا من أسس الحياة فيها؛ وهو أن تكون درجات الجامعة، وإجازات المدارس العليا شرطًا أساسيًّا للتقدم لشغل مناصب الدولة لا للظفر بها، ومعنى ذلك ألا تكون هذه الدرجات الجامعية والإجازات العلمية كافية ليتولى أصحابها المناصب على اختلافها، وإنما تُنال المناصب بالمسابقات الخاصة التي تُعقد لها في كل عام، أو كلما احتاجت الدولة إلى الموظفين في فرعٍ من فروعها، ذلك أنفع للدولة نفسها؛ لأنه يمكنها من اختيار الموظفين ومن التشدد في هذا الاختيار، وذلك أنفع للشباب أنفسهم؛ لأنه يدفعهم إلى النشاط والجد، ويشعرهم بأن الحياة ليست من السهولة واليسر بحيث يظنون، وإنما هي جهاد متصل وصراع مستمر، ثم هو بعد هذا كله مصلح للأخلاق مقوم للنفوس، ونريد أخلاق المسيطرين على الأمر ونفوسهم، كما نريد أخلاق الشباب ونفوسهم أيضًا؛ لأنه يمحو المحاباة محوًا فيعصم الوزارات والمصالح من التورط فيها، ويعصمها من أن تُتَّهم بها، ويعصم الشباب أنفسهم من أن يعتمدوا على غيرهم، ويتخذوا جاه السادة والقادة والأغنياء وسيلة إلى المنصب، ثم هو يعصم الشباب مما يستتبعه هذا من ضعف الخلق، والشعور بالذلة، والتورط في الإلحاح، وبذل ماء الوجه لهذا الغني أو ذاك القوي، وهو آخر الأمر يحقق في نفوس الناس جميعًا صورة كريمة نقية للدولة ومناصبها والوسائل التي تُبتغى إليها، وهو فوق هذا كله يريح الجامعة من عناءٍ ثقيل؛ لأنه يرد الامتحانات فيها إلى الطور الذي لا ينبغي أن تعدوه؛ وهو أنها مقياس لانتفاع الطالب بما درس من العلم واستحقاقه للدرجة الجامعية.

والفرق عظيم جدًّا بين الامتحان الجامعي إذا كان سبيلًا إلى المنصب وكسب القوت، الذي لا يكاد الشاب يفرغ منه حتى يطالب الدولة بالعمل في دواوينها، ملحًّا في ذلك

متوسلًا إليه بالوسائل المعروفة المخزية، والامتحان الذي هو سبيل إلى الدرجة الجامعية ليس غير، والذي لا يكاد الطالب يفرغ منه وينجح فيه، حتى يتهيأ لمسابقةٍ أشد منه خطرًا، وأبعد منه أثرًا في حياته؛ لأنها هي التي ستقربه من المنصب وتوصله إليه.

إذا أخذت الدولة بهذا الرأي، وإذا أُصلِح التعليم العام على النحو الذي قدمناه أو على نحوٍ قريب منه، أمكن أن تفكر الجامعة في إصلاح نظم الامتحان فيها، وما أشد حاجة هذه النظم إلى التيسير والتخفيف؛ لأنها معقدة حقًّا، ولأنها ترهق الأساتذة والطلاب من أمرهم عسرًا، ولأنها تفسد التعليم الجامعي نفسه وتجعله وسيلة إلى الفوز في الامتحان، وتشغل الطالب عن لذة الدرس ومتعة البحث، ولكن ماذا تصنع الجامعة وهي مؤمنة بفساد التعليم العام من جهة، وبوجوب النصح للدولة والاحتياط في منح الدرجات الجامعية من جهةٍ أخرى.

أضف إلى هذا كله أن الأخذ بهذا الرأي سيفتح للجامعة أبوابًا من النشاط جديدة، وسيهيئ للثقافة نفسها ألوانًا من الرقي والامتياز؛ فالجامعة هي التي ستعد الشباب لهذه المسابقات بإنشاء المعاهد المختلفة التي تلائم بين العلم والعمل، وبين البحث النظري والتمرين الفني، وقد أشرت إلى بعض هذه المعاهد آنفًا حين ذكرت مدرسة التحرير والترجمة التي تطمع كلية الآداب في إنشائها، وبعض هذه المعاهد موجود بالفعل كمعهد الآثار في كلية الآداب، ومعاهد الدراسات الجنائية والمالية والإدارية في كلية الحقوق. وواضح جدًّا أن الكليات جميعًا ستجد الوسائل إلى إنشاء هذه المعاهد المختلفة التي يفرغ بعضها للتمرين العملي، ويفرغ بعضها الآخر للبحث العلمي الخالص، ولكن كيف السبيل إلى ذلك والمناصب تُشغل بغير حساب، والدولة تكتفي مرة بترتيب الناجحين فتأخذ لمناصبها الأول فالأول، وتهمل مرة أخرى هذا الترتيب فتؤثر المتأخر على المتقدم. ولست أنسى أني اتفقت مرة مع مصلحة الآثار الإسلامية على أن تتخير لما يخلو من المناصب فيها بين الذين يخرجون من معهد الآثار في الجامعة، وأن يكون تخيرها بطريق المسابقة، ولكن وزارة المعارف رفضت الأخذ بها الاتفاق، وزعمت أن امتحان المعهد يغني عن المسابقة، فكانت ملكية أكثر من الملك كما يقال.

فالعلة الصحيحة لكل مشكلةٍ من مشكلات التعليم العالي راجعة دائمًا إلى الحكومة، والحل الصحيح لكل هذه المشكلات يدور دائمًا مع ظفر الجامعة بما تحتاج إليه من الاستقلال والمال، قلنا ذلك وكررناه ولن نسأم من قوله وتكراره، حتى تظفر الجامعة بما تستمتع به الجامعات الأخرى من هذه الحياة الكريمة المستقلة التي قد يشوبها العسر

أحيانًا، ولكنها بريئة دائمًا من الذلة، ومعصومة دائمًا من أن يتعرض لها السلطان بما ينافي حقها المقدس في الاستقلال.

التعليم الديني في الأزهر

وفي مصر لون من ألوان التعليم العالي لا بد من أن نقف عنده وقفةً قصيرة لتكون دورتنا حول الثقافة في مصر محيطة بها من جميع أقطارها، وهو التعليم الديني في الأزهر الشريف، وقد عرضنا للأزهر أثناء هذا الحديث غير مرة وأطلنا الوقوف عنده أحيانًا ولكننا نحب أن نسجل هنا أننا مؤمنون بأن مهمة الأزهر في تكوين الثقافة أعظم خطرًا وأبعد أثرًا في حياة مصر خاصة وفي حياة العالم الإسلامي عامة مما يظن الأزهريون أنفسهم لأسبابٍ مختلفة، منها أن الأزهر أكثر معاهد التعليم في مصر وفي الشرق الإسلامي حظًّا من الطلاب، فيجب أن تظفر فيه هذه الكثرة الضخمة من الشباب المصريين والمسلمين بثقافةٍ ليست أقل من الثقافة التي يظفر بها الشباب في الجامعة وفي مدارس التعليم العام لا من جهة الكم ولا من جهة الكيف كما يقال، ومنها أن الأزهر معهد الدراسات الدينية الإسلامية وهو من هذه الجهة شديد الاتصال ويجب أن يكون شديد الاتصال بطبقات الشعب على اختلافها وتباينها، فهو إذَنْ من أهم المصادر للثقافة في مصر والشرق، ويجب أن تكون الثقافة التي تصدر عنه وتتغلغل في طبقات الشعب كلها ثقافة راقية ممتازة ملائمة لحياة الشعب وحاجاته لا مناقضة لهذه الحاجات وتلك الحياة، ومنها أن الأزهر مظهر من مظاهر المجد المصري القديم حمل لواء المعرفة في مصر وفي الشرق الإسلامي قرونًا متصلة فيجب أن يكون حاضره ومستقبله ملائمَين لماضيه المجيد، ويجب أن يكون عنوانًا للمجد المصري الحديث كما كان عنوانًا للمجد المصري القديم، وسبيل ذلك أن تكون الثقافة التي تصدر عنه والمعرفة التي تُطلب منه ملائمتين أشد الملاءمة لحاجات الناس وآمالهم في هذا العصر الحديث.

ومنها أن الأزهر مصدر الحياة الروحية للمسلمين وهو من هذه الجهة مطالب بما لا تطالب به المعاهد الأخرى، مطالب بأن يشيع في نفوس الناس الأمن والرضا والأمل

والرجاء ويعصمهم من الخوف والسخط ومن اليأس والقنوط وهو لن يبلغ منهم ذلك إلا إذا لاءم بين الثقافة التي تصدر عنه فتنتشر في أقطار الأرض الإسلامية وبين نفوس المسلمين وقلوبهم كما يكونها العصر الحديث وكما يصوغها التعليم المدني الحديث.

وليس من الخير أن يكون الأزهر حربًا على الحياة الحديثة فإن هذه الحرب لا تجدي ولا تفيد وإنما الخير والواجب أن يكون الأزهر ملطفًا للحياة الحديثة مخففًا لأثقالها ملائمًا بينها وبين ما يأمر الله به من الخير والمعروف مباعدًا بينها وبين ما ينهى الله عنه من الشر والمنكر، وذلك لا يكون إلا إذا عرف رجال الدين حياة الناس كما يحيونها وأتقنوا العلم بأسرارها ومشكلاتها وما تجر على الناس من شرٍّ وما تدفعه إليه من إثم، وسبيل ذلك أن يتثقف الأزهر بالثقافة الحديثة كما يتثقف بها غيره من المعاهد، وأن يمتاز بعد هذا بما لا تمتاز به المعاهد الأخرى من هذه الثقافة الدينية الخالصة بحيث إذا اتصل رجاله بطبقات الناس لم يناقضوهم ولم يباينوهم ولم يجدوا مشقة في الوصول إلى قلوبهم والانتهاء إلى نفوسهم والتأثير في هذه النفوس وتلك القلوب.

والشر كل الشر أن يتحدث رجل الدين إلى الناس فلا يفهمون عنه لأنه قديم وهم محدثون وأن يتحدث الناس إلى رجل الدين فلا يفهم عنهم لأنهم محدثون وهو قديم، ولا ينبغي أن يغتر الأزهر لأن الناس يسمعون له الآن ويفهمون عنه بعض الشيء، فكثرة المصريين لا تزال متأثرة بعقلية القرون الوسطى، ولكن طبيعة الحياة ستخرجها غدًا وبعد غد عن هذا الطور وستصوغ الأجيال الناشئة والأجيال المقبلة صيغة حديثة أوروبية، فلا بد من أن يجاري الأزهر هذا التطور ليكون اتصاله بالأجيال الناشئة والأجيال المقبلة أجدى وأقوى من اتصاله بالأجيال الماضية والأجيال الحاضرة، ومنها أخيرًا أن الأزهر مشرق النور الديني للبلاد الإسلامية كلها، وأخص ما يمتاز به الإسلام أنه دين الحرية والعلم والمعرفة، وأنه دين الحرية والعلم والمعرفة كما تفهمها الأجيال على اختلافها لا كما فهمها جيل بعينه وكما تحققها العصور على اختلافها لا كما حققها عصر بعينه.

فالإسلام دين التطور والطموح إلى المُثل العليا في الحياة الروحية والمادية جميعًا، ويجب أن يكون رجاله الناشرون له الذائدون عنه الداعون إليه ملائمين كل الملاءمة لطبيعته هذه السمحة التي تشجع التطور ولا تمانعه وتؤيد الطموح ولا تأباه، وسبيل ذلك ألا تكون محافظة الأزهر على القديم مانعة له من الأخذ بأسباب الحديث.

كل هذه الأسباب يحقق ما قدمناه من أن مهمة الأزهر أخطر جدًّا مما يظن الأزهريون، وإذَنْ فلا بد من أن تكون سيرة الأزهر ونظم التعليم فيه ملائمة لهذه المهمة الخطيرة،

وهذا يقتضي أولًا أن يعدل الأزهر عدولًا تامًّا عما دأب عليه من الانحياز إلى نفسه والعكوف عليها والانقطاع عن الحياة العامة، وقد يقال إن الأزهر قد أخذ يترك هذه السيرة ويتصل بالحياة العامة ويأخذ بحظوظٍ حسنة من الثقافات الحديثة على اختلافها، وهذا صحيح في ظاهره ولكنه في حقيقة الأمر غير صحيح؛ فالأزهر ما زال منحازًا إلى نفسه مستمسكًا بهذا الانحياز حريصًا عليه، وهو من أجل هذا الانحياز نفسه يريد أن يتصل بالحياة العامة على النحو الذي نراه الآن، يريد أن تكون له نظمه الخاصة وإجازاته الخاصة وطرقه الخاصة في الحياة والتعليم، ويريد مع ذلك أن يفرض نفسه على الحياة العامة فرضًا وأن يفرض نفسه باسم الدين وما هكذا يكون الاتصال الصحيح بالحياة العامة والاشتراك فيها. إن الأزهر حين يسلك طريقه التي يسلكها في هذه الأيام لا يشارك في الحياة العلمية والعملية وإنما ينافس فيها ويريد الاستئثار بها أو ببعض فروعها دون غيره من المعاهد؛ تنشئ الدولة معاهد التعليم فينشئ الأزهر معاهد على نحو ما تنشئ الدولة، وتنشئ الدرجات الجامعية فينشئ الأزهر الدرجات الجامعية ثم يقول للدولة: هذه معاهدي تشبه معاهدك، وهذه درجاتي وإجازاتي تشبه درجاتك وإجازاتك فينبغي إذَنْ أن يكون الشباب الذين يخرجون من معاهدي ويظفرون بإجازاتي ودرجاتي كالشباب الذين تخرجينهم وتمنحينهم الإجازات والدرجات، ويجب أن يشغلوا من المناصب ما يشغله هؤلاء وأن ينهضوا من أعباء الحياة العامة بما ينهض به هؤلاء، فإن لم تفعلي فأنت ظالمة لرجال الدين وظالمة للدين نفسه فيهم.

وينتج عن هذا نظام ثنائي غريب في التعليم أولًا وفي إجازته ودرجاته ثانيًا، وفي شغل مناصب الدولة إن تم للأزهر ما يريده ثالثًا، وهذا شيء لا يُرى في غير مصر ولا يلائم عقلًا ولا نظامًا، إنما طبيعة الإصلاح أن يمتاز الأزهر أولًا بتعليمه الديني وأن يمتاز بهذا التعليم الديني من الناحيتين العملية والعلمية فيهيئ شبابه للنهوض بالأعباء الدينية التي تحتاج إليها الحياة العامة من جهةٍ وللتفرغ للبحث العلمي الخالص في شئون الدين من جهةٍ أخرى، هذا النحو من الامتياز الديني والاستئثار بالمناصب الدينية في الحياة العامة لا غبار عليه ولا جدال فيه. ومن طبيعته أن يمتاز الأزهر بإجازاته ودرجاته الدينية التي تؤهل، لا نقول لشغل المناصب الدينية العامة، بل للاستباق إلى هذه المناصب كما قدمنا في شأن الجامعة، فأما إذا أراد الأزهر أن يشارك شبابه في غير هذه المناصب الدينية من الحياة العامة فحقه في ذلك واضح لا جدال فيه وثابت لا يمكن إنكاره؛ لأن شبابه مصريون عليهم من الواجبات ولهم من الحقوق مثل ما على غيرهم وما لهم من الحقوق والواجبات، ولكن

ينبغي أن يسلكوا إلى هذه الأعباء طرقها الطبيعية وأن يدخلوها من أبوابها المألوفة؛ أي ينبغي أن يتعلموا في معاهد الدولة المدنية ويظفروا بإجازاتها ودرجاتها المدنية ويسابقوا غيرهم من إخوانهم المدنيين إلى المناصب العامة، ذلك أحرى أن يلغي هذا النظام الثنائي الغريب وأن يحقق الوحدة العقلية في مصر وأن يحتفظ لسلطان الدولة بما ينبغي له من السيطرة على الشئون العامة جميعًا وعلى مناصب الدولة بنوعٍ خاص، وهو أحرى أن يصل الأزهر والأزهريين بالحياة المصرية اليومية ويمزج الأزهر والأزهريين بهذه الحياة مزجًا.

ولنضرب لذلك أمثالًا توضحه؛ فالأزهر يريد أن يخرج المعلمين في مدارس الدولة وهذا حق له لا ينبغي أن ينكره عليه أحد، ولكن بشرط أن يتعلم طلابه كما يتعلم غيرهم في معاهد الدولة وأن يظفروا بما يظفر به غيرهم من الإجازات والدرجات، فإذا أرادوا أن يعلموا اللغة العربية مثلًا فطريقهم إلى ذلك الآن دار العلوم وكلية الآداب ومعهد التربية، لا كلية اللغة العربية الأزهرية، وإن أرادوا أن يعلموا التاريخ أو الجغرافيا أو الطبيعة أو الكيمياء فطريقهم إلى ذلك كلية الآداب وكلية العلوم ومعهد التربية، وإن أرادوا أن ينهضوا بأعباء القضاء أو الطب أو الهندسة فطريقهم إلى ذلك كلية الحقوق والطب والهندسة، فأما أن تنشأ في الأزهر كليات وأن تمنح هذه الكليات درجات لا علم للدولة بها ولا سلطان للدولة عليها ثم يُفرَض المتخرجون في هذه الكليات على الحياة العامة فرضًا فهذا هو الذي لا يفهم ولا يمكن أن يساغ في بلدٍ متحضر.

وقد يقال إن هذا النحو من النظام لا ينتج إلا الفصل بين الأزهر وبين الحياة العامة؛ لأن الأزهريين لا يستطيعون أن يتخرجوا في الأزهر وفي الكليات وفي المعاهد الأخرى، وهذا هو الذي نعارض فيه أشد المعارضة وننكره أشد الإنكار، فرجال الدين في البلاد الأوروبية يتخرجون في معهدهم الديني بعد درسٍ عميق وامتحان دقيق وحياة أشد ألف مرة ومرة من حياة الأزهريين، ولا يمنعهم هذا من أن يتخرجوا في الجامعات والمعاهد الدينية ويظفروا بإجازاتها ودرجاتها ويسابقوا زملاءهم المدنيين إلى المناصب ويظفروا بهذه المناصب أيضًا.

وقد كتبت غير مرة في نشاط رجال الدين الأوروبيين ونوهت ببراعتهم وتفوقهم في العلوم المدنية بل في الفنون التطبيقية على اختلافها، ولا تكاد ترى علمًا من العلوم أو فنًّا من الفنون إلا وقد نبغت فيه طائفة ممتازة من القسيسين والرهبان، فما بال الأمور تسهل بالقياس إلى رجال الدين في أوروبا وتعسر بالقياس إلى رجال الدين في مصر؟ وفي مصر

نفسها أفراد تخرجوا في الأزهر وتخرجوا في بعض المعاهد والكليات لم تمنعهم أزهريتهم من التخرج في الجامعة، ولم تمنعهم جامعيتهم من التخرج في الأزهر، وأنا مؤمن بأن من أيسر الأشياء أن يلائم الأزهر بين حياته الخاصة وبين حاجات الحياة العامة، فيمكن طلابه من الاتصال بكليات الجامعة على اختلافها، كما يمكن طلاب الجامعة أنفسهم من الاتصال بالأزهر لا ليزاحموا أهله على المناصب الدينية بل ليتزودوا بحظوظٍ من علوم الدين، وقد قدمت أن إشراف الدولة واجب على التعليم الأولي والثانوي في الأزهر للأسباب التي بسطتها، وأضيف الآن أن هذا الإشراف نفسه قد يقارب — بل سيقارب — بين التعليم العام الأزهري والتعليم العام المدني وسيجعل الشهادة الثانوية للأزهر معادلة للشهادة الثانوية المدنية، ويومئذ تُفتح أبواب الجامعة والمعاهد العالية للأزهريين، كما تُفتح أبواب الأزهر للجامعيين، ويومئذ تمتزج الثقافة الدينية بالثقافة المدنية امتزاجًا حسنًا مفيدًا، ويومئذ تُفتح أبواب الأزهر ونوافذه للهواء الطلق والنور المشرق ويلتقي العلم والدين لقاءً حسنًا لا ينتج لمصر والمسلمين إلا خيرًا.

وإذا صدق ما انتهى إليَّ من الأخبار فقد فكر وزير المعارف هيكل باشا في شيءٍ كهذا وكتب إلى الأزهر يطلب إليه البحث في توحيد التعليم الديني والمدني في المرحلة الأولية والثانوية، فلم يرد الأزهر أن يسمع له ولا أن يستجيب لدعائه، وقد كان مع ذلك دعاء إلى الحق والخير ومصلحة مصر في الدين والدنيا جميعًا.

وإذا هدى الله الأزهر إلى هذا الصراط المستقيم وتمت المقاربة بين التعليم العام المدني والديني كانت أمور التعليم العالي في الأزهر هينة يسيرة كأمور التعليم العالي في الجامعة، فللأزهر استقلاله العلمي والمالي والإداري، وربما كان حظه من هذا الاستقلال أعظم من حظ الجامعة كثيرًا، وقد يجد الأزهر من المشقة أكثر مما تجد الجامعة فيما تواجه من المشكلات؛ لأنه ما يزال في حاجةٍ إلى الفنيين في شئون التعليم العالي، ولكن الفنيين المدنيين الذين يعينونه الآن على سلوك الطريق التي يسلكها في هذه الأيام سيجدون لذة ومتعة في إعانته على سلوك الطريق المُثلى وستكون معونتهم منتجة مجدية على حين أنها الآن لا تنتج شيئًا ولا تجدي نفعًا.

التعليم الديني للأقباط

وإعداد رجال الدين المسيحي لإخواننا الأقباط محتاج إلى عناية خاصة من الدولة، ومن الأقباط أنفسهم، لأسبابٍ طبيعية يسيرة أيضًا؛ فإن الأقباط مصريون يؤدون الواجبات الوطنية كاملة كما يؤديها المسلمون، ويستمتعون بالحقوق الوطنية كاملة كما يستمتع بها المسلمون، ولهم على الدولة التي يؤدون إليها الضرائب وعلى الوطن الذي يذودون عنه ويشاركون في العناية بمرافقه ما للمسلمين من الحق في العناية بتعليمهم وتقويمهم وتثقيفهم على أحسن وجه وأكمله.

وما نظن أن أحدًا يستطيع أن ينكر ذلك أو يجادل فيه بل ما نظن أن أحدًا أنكر ذلك أو جادل فيه، وقد قرر الدستور المصري الذي نؤمن به جميعًا أن المصريين سواء في الحقوق والواجبات، لم يفرق في هذه المساواة بين المسلمين وغير المسلمين، وإذا كنا قد لاحظنا فيما مضى من هذا الحديث أن الظروف المصرية لا تسمح في هذه الأيام ولا يُنتَظر أن تسمح في المستقبل القريب بإعفاء الدولة من العناية بالتعليم الديني في بعض مراحل التعليم؛ فإننا لم نلاحظ ذلك بالقياس إلى المسلمين وحدهم وإنما لاحظناه بالقياس إليهم وإلى غيرهم من أبناء مصر، وما دام القيام بالواجبات الوطنية هو مدار الاستمتاع بالحقوق الوطنية وجودًا وعدمًا كما يقول الفقهاء، وما دام الأقباط يستوون مع غيرهم في أداء الواجبات الوطنية بغير استثناء، فلا بد من أن يساووهم في الاستمتاع بالحقوق الوطنية بغير استثناء أيضًا، والتعليم من هذه الحقوق، فلا بد إذَنْ من أن يشترك المصريون جميعًا فيما يمكن أن يشتركوا فيه من مقومات الوحدة الوطنية، ولا بد إذَنْ من أن تنفرد طوائفهم الدينية بما لا بد من أن تنفرد به من التعليم الديني الخالص.

ولست أرى بأسًا بهذا النوع من الانفراد والافتراق، فهو لا يمس الوحدة الوطنية ولا يعرضها لخطرٍ ما، ولعله يعين على تقويتها وتذكية جذوتها.

ولعل الاختلاف بين المسلمين والأقباط في الدين أن يكون أشبه بهذا الاختلاف الذي يكون بين الأنغام الموسيقية فهو لا يفسد وحدة اللحن، وإنما يقويها ويذكيها، ويمنحها بهجة وجمالًا، وما أريد أن أدخل في تفصيل التعليم الديني للأقباط في بعض مراحل التعليم كيف يكون وعلى أي نحوٍ يُنظَّم، فهذا شيء تستطيع الدولة أن تنتهي به إلى غايته مستشيرة في ذلك القادرين على أن يشيروا عليها فيه من المثقفين المدنيين والدينيين بين الأقباط أنفسهم.

وإنما أريد أن أصل إلى تقرير ما بدأت به هذا الفصل من وجوب العناية بالإعداد الصالح لرجال الدين المسيحيين، فهم سيتصلون بالصبية والشباب من الأقباط يعلمونهم دينهم ويفقهونهم فيه، فلا بد من أن تتحقق الملاءمة بينهم وبين المعلمين المدنيين لتحقيق الملاءمة بين الثقافة الدينية التي يحملونها إلى هؤلاء الصبية والثقافة المدنية التي يحملها إليهم المعلمون المدنيون، وحتى يعصم الصبية من التناقض الشنيع الذي يكون بين ما يلقيه إليهم المعلم وما يلقيه إليهم القسيس إن وُكِّل هذا التعليم إلى القسيسين، والقسيسون بعد هذا سيتصلون بطبقات الطائفة القبطية على اختلاف مراكزها الاجتماعية وعلى اختلاف حظوظها من الثقافة، واتصال القسيسين بالمؤمنين من الأقباط أشد من اتصال رجال الدين بطبقات المسلمين كما هو معروف.

فلا بد إذَنْ من أن يُثقَّف هؤلاء القسيسون تثقيفًا ملائمًا للحياة الحديثة وللعصر الحديث، حتى لا يحملوا إلى الناس باسم الدين ثقافة تضطرهم إلى الحيرة والاضطراب والعجز عن احتمال أعباء الحياة المدنية.

والكنيسة القبطية مجد مصري قديم، ومقوم من مقومات الوطن المصري، فلا بد من أن يكون مجدها الحديث ملائمًا لمجدها القديم، ولا ينبغي أن نخلي بين رجالها وبين هذه المحافظة الخاطئة التي قد تغض من هذا المجد وتضع من قدره، وما ينبغي أن نقارن بين رجال الكنيسة القبطية ورجال الكنائس الأخرى فنرى هذه الفروق التي أقل ما توصف به أنها لا تلائم الكرامة المصرية ولا ينبغي أن يرضى عنها المصريون.

وكما أن الأزهر مصدر الثقافة للعالم الإسلامي فينبغي أن تصدر عنه لهذا العالم ثقافة تلائم حاجاته الحديثة، فالكنيسة القبطية مصدر الثقافة الدينية لأوطانٍ أخرى غير مصر فيجب أن تصدر لهذه الأوطان ثقافة دينية تلائم حاجاتها الحديثة أيضًا.

ونتيجة هذا كله أن الدولة المصرية والكنيسة القبطية يجب أن تتعاونا على إصلاح التعليم الديني المسيحي وتنظيم المعاهد التي تخرج القسيسين والرهبان، والملاءمة بين

هذه المعاهد الدينية الخالصة ومعاهد التعليم المدني بحيث تفتح لطلاب المعاهد الدينية المسيحية أبواب الحياة المدنية إن أرادوا أن ينهضوا بأعبائها كما طلبنا ذلك بالقياس إلى الأزهر والأزهريين.

ولا بد من أن أصارح المثقفين من الأقباط بأنهم مقصرون أشد التقصير في ذات تعليمهم الديني وبأن كل شيء يمكن أن يُفهَم إلا هذا الفرق الشنيع بينهم وبين قسيسيهم ورهبانهم في الثقافة، ولقد دعتني الظروف الحسنة والسيئة كما تدعو غيري من المصريين إلى مشاركة بعض الأصدقاء من الأقباط فيما يلم بهم من الخير والشر وشهود بعض حفلاتهم الدينية في الكنائس وفي الفنادق وفي الدور، فلست أدري كيف أصف هذا الألم الذي يثيره في نفسي الاستماع لصلواتهم يتلونها في لغة عربية محطمة أقل ما توصف به أنها لا تلائم كرامة الدين مهما يكن، ولا تلائم ما ينبغي للمصريين جميعًا من الثقافة اللغوية، ولقد عجزت أحيانًا عن مقاومة هذا الضيق فصارحت به بعض كبار الأقباط وألححت عليهم في وجوب العناية بالترجمة الصحيحة النقية لكتبهم المقدسة إلى اللغة العربية وفي تعويد القسيسين النطق الصحيح النقي بهذه اللغة.

فليست اللغة العربية لغة المسلمين وحدهم ولكنها لغة الذين يتكلمونها مهما تختلف أديانهم، وما دام الأقباط مصريين وما دامت اللغة العربية مقومًا من مقومات الوحدة المصرية والوطن المصري فلا بد من أن يتثقف بها رجال الدين من الأقباط كما يتثقف بها رجال الدين من المسلمين، وأنا أعلم أن اللغة العربية ليست هي اللغة الأولى للتوراة والإنجيل ولكني أعلم أن الإنجليزية والفرنسية والألمانية ليست هي اللغات الأولى للتوراة والإنجيل ومع ذلك فالتوراة والإنجيل قد تُرجما إلى هذه اللغات تراجم لا أقول إنها صحيحة فحسب، بل أقول إنها رائعة أيضًا، بل أنا أعلم أن النص الأول للتوراة والإنجيل لم يكن لاتينيًّا ولا يونانيًّا، ومع ذلك فترجمته إلى هاتين اللغتين لا غبار عليها، وجملة القول أن هناك أمرين لا بد من أن يستقرا في نفوس المصريين جميعًا؛ أحدهما: أن الأقباط مصريون فيجب أن يثقفوا في أمر دينهم ودنياهم كما يتثقف المصريون، والثاني: أن اللغة العربية هي اللغة الوطنية لمصر فيجب أن يكون حظ الأقباط من إجادتها وإتقان العلم بها والقدرة على استعمالها كحظ غيرهم من المصريين.

ليست الثقافة محصورة في المدارس والمعاهد

وإذا نظمت مصر شئون التعليم المدني والديني على هذه الأنحاء التي بيَّنَّاها في كل ما قدمنا من الفصول فلا ينبغي أن ترضى ولا أن تطمئن ولا أن تخدع نفسها ولا أن تظن أنها أدت كل ما يجب عليها للثقافة؛ فإنها إن نهضت بكل ما طلبنا إليها أن تنهض به لم تتجاوز أن تؤدي ما عليها من الواجب لنوعٍ بعينه من أنواع الثقافة الرسمية المنظمة، وهناك واجبات أخرى يجب أن تؤديها مصر دولةً وشعبًا لأنواعٍ أخرى من الثقافة ليست محصورة في المدارس ولا مقصورة على معاهد التعليم.

وليس يكفي أن تتعاون الدولة والشعب على تعليم أبناء الشعب وتثقيفهم وتخريجهم في المعاهد والمدارس ومنحهم الدرجات والإجازات وتهيئتهم لاستقبال الحياة واحتمال أثقالها، بل لا بد من أن تتعاون الدولة والشعب على أشياء أخرى ليست أقل خطرًا ولا أهون شأنًا من أمور التعليم، لا بد من أن تتعاون الدولة والشعب على تمكين المثقفين من أن ينتجوا فيضيفوا إلى الثقافة ويجددوها ويشاركوا في تنمية الثروة الإنسانية من العلم والفلسفة ومن الأدب والفن، وفي تمكين الإنسانية من الانتفاع بما تنتجه المعرفة في الحياة العملية اليومية، ولا بد من أن يتعاون الشعب والدولة على نشر أعظم حظ ممكن من الثقافة في طبقات الشعب، على أن تكون هذه الثقافة التي تنشر في طبقات الشعب واسعة عميقة منوعة بحيث تتحقق الصلة العقلية والقلبية بين صفوة الشعب الممتازين وبين غيرهم من الطبقات التي تصرفها الحياة اليومية عن الفراغ للمعرفة، ولا بد من أن يتعاون الشعب والدولة على أن تتجاوز الثقافة الوطنية حدود الوطنية فتغذو أممًا أخرى قد تحتاج إلى هذا الغذاء المصري وتتصل بأممٍ أخرى راقية قد لا تكون محتاجة إلى ثقافتنا

المصرية، ولكننا محتاجون إلى أن تعترف لنا هذه الأمم بأننا لسنا خاملين ولا خامدين ولا قاعدين ولا عيالًا عليها، ولا بد من أن يتعاون الشعب والدولة على تحقيق الصلة المنظمة الخصبة المنتجة بين مصر وبين الثقافات الأجنبية على اختلافها وتباين لغاتها ومناهجها، فإذا كان الاستقلال السياسي لا يقتضي العزلة المطلقة، ولا يتحقق إلا إذا قام على تبادل المنافع بين الدول، وإذا كان الاستقلال الاقتصادي لا سبيل إليه إلا إذا تحقق التعاون وتبادل المنافع بين الدول والشعوب في شئون المال والاقتصاد، فالاستقلال الثقافي لا معنى له إلا إذا كان أخذًا وإعطاء؛ أخذًا لما تنتجه الأمم الأخرى من أنواع المعرفة، وإعطاءً لما ننتجه نحن من أنواع المعرفة، ومن المحقق أننا قد نستطيع منذ الآن أن نشارك في ترقية الحضارة وتثبيت السلم بما ننتج في عالم السياسة والاقتصاد، فآراؤنا في السياسة قد تُسمع في بعض البلاد وقد يأخذ بها بعض الشعوب، ونحن عنصر ذو خطر في التوازن السياسي في البحر الأبيض المتوسط، وسنكون غدًا أو بعد غد أمناء على طريق المواصلات بين الشرق والغرب، ونحن نصدر ونستورد من الغلات ما يجعل مركزنا الاقتصادي في الحياة العالمية ذا خطر لا بأس به.

أقول إن من المحقق أننا نستطيع منذ الآن أن نشارك مشاركة قيمة في الحياة السياسية والاقتصادية وأن حظنا من هذه المشاركة سيقوى من يومٍ إلى يوم، ولكن مشاركتنا في الحياة الثقافية لا تكاد تُذكر؛ لأن حظنا من الثقافة لا يكاد يُذكر، وستظل مشاركتنا في الحياة الثقافية ضئيلة وقتًا يختلف قِصَرًا وطولًا باختلاف ما نبذل من جهدٍ وما نأخذ به أمور الثقافة من جد، بل أنا أخشى أشد الخشية أن يكون تقصيرنا في ذات الثقافة شديد الخطر على مكانتنا السياسية والاقتصادية؛ لأن الفوز في السياسة والاقتصاد لا يتأتى للأمم الجاهلة ولا للشعوب الغافلة ولا للدول التي لا تمنح الثقافة من عنايتها إلا حظًّا يسيرًا، لا بد إذَنْ من أن يتعاون الشعب والدولة على هذه الأشياء التي أشرنا إليها آنفًا، وهذا التعاون يستتبع بعض المسائل ويثير بعض المشكلات، فتعاون الشعب والدولة على تمكين المثقفين من الإنتاج كيف يكون وعلى أي نحوٍ يكون، أما في مصر فلا بد من الاعتراف أن هذا التعاون أمنية قد تُحقَّق يومًا ما ولكن تحقُّقها الآن ليس يسيرًا؛ لأن الشعب لا يقدر شئون الثقافة كما ينبغي ولأن الأغنياء لم يشعروا بعدُ بما يجب للوطن في أموالهم كما ينبغي أيضًا، فسيظل العبء واقعًا على الدولة ولا بد للدولة من أن تنهض به وإلا قصرت في ذات الوطن وفي ذات الثقافة تقصيرًا شنيعًا.

وأيسر نظرة فيما تبذل الدولة الراقية من الجهد والمال لتشجيع المثقفين على الإنتاج في العلم والفلسفة وفي الأدب والفن تكفي لإقناعنا بأن أمامنا طريقًا طويلة جدًّا لا بد من أن نسلكها قبل أن نبلغ ما بلغته الأمم الراقية، وأقل ما يجب أن تنهض به الدولة في مصر لمعونة البحث العلمي وتمكين المثقفين من الإنتاج هو أن تنظم الهيئات العلمية والأدبية والفنية تنظيمًا حسنًا وأن تمنحها معونة مالية صالحة، وأن ترسم لها خطة العمل وأن تتحقق من حينٍ إلى حينٍ أنها ناهضة بما كُلِّفت أداءه من الواجبات.

وفي مصر هيئات علمية مختلفة ولكنها مشتتة لا تستطيع التعاون وهي في الوقت نفسه فقيرة لا تجد ما تنفقه، فقد أنشئ مجمع فؤاد الأول للغة العربية منذ أعوام، وأنشئ المجمع العلمي المصري منذ قرن ونصف قرن، وأنشئت الجمعية الجغرافية في القرن الماضي وأنشئت جمعية فؤاد الأول للتشريع والاقتصاد وجمعية فؤاد الأول للحشرات ومعهد فؤاد الأول للأحياء المائية، وجمعية الأطباء وجمعية المهندسين والمجمع المصري للثقافة العامة العلمية، ولجنة التأليف والترجمة والنشر، وجماعات أخرى لا تحضرني الآن، والدولة تنفق على بعض هذه الهيئات ولكن في غير نفعٍ، وتعين بعضها الآخر ولكن إعانة يسيرة لا تغني شيئًا أو لا تكاد تغني شيئًا، وأنا واثق بأن الدولة تستطيع أن تنظم هذه الهيئات تنظيمًا حسنًا وتمنحها من المعونة ما يمكنها من الإنتاج الصحيح، وبأنها إن فعلت فلن تمضي أعوام قليلة حتى تشعر مصر بأنها ليست أقل قدرة على الإنتاج العلمي والفني من كثيرٍ من الأمم الحية الراقية، وأي شيء أيسر من أن تنشئ مصر مجمعها المصري على نحو المجمع الفرنسي مثلًا، على أن يتألف هذا المجمع من هيئات خاصة لكل طائفةٍ من العلم أو الفن هيئتها المقصورة عليها؛ فهيئة للغة والأدب، وثانية للعلوم، وثالثة للطب، ورابعة للعلوم السياسية والفقهية والاقتصادية، وخامسة للفنون الجميلة.

إذا أنشأت مصر هذا المجمع فلن تجد في إنشائه مشقة؛ لأن لكل هيئة من هيئاته نواة قائمة عاملة في مصر، فلسنا نطلب إلا أن تنظم هذه الهيئات وأن تكون منها الهيئة الثقافية العليا لا أقول في مصر وحدها بل في الشرق العربي أيضًا.

هنالك تفرغ كل هيئة من هيئات هذا المجمع لعلومها وفنونها الخاصة باحثة مستقصية ومنتجة بعد البحث والاستقصاء، ثم متصلة بأمثالها من الهيئات الأخرى في أقطار الأرض، فمحققة بهذا الاتصال ما ينبغي أن يكون بيننا وبين غيرنا من الأخذ والعطاء في الإنتاج العقلي ومن تنمية الثروة الإنسانية من المعرفة والعلم، ولا بد من أن تمنح الدولة والشعب هذا المجمع من المعونة المالية ما يمكنه من النهوض بهذه الأعباء ذات

الخطر، بحيث تجد كل هيئة ما تحتاج إليه إذا أرادت أن تبحث أو تستقصي أو تنشر أو تذيع، وبحيث تجد كل هيئة ما تحتاج إليه لتشجيع الباحثين من غير أعضائها على البحث والإنتاج بالمكافآت والجوائز، وبنشر ما يضعون من كتب، وإذاعة ما يكتبون من فصول تستحق الإذاعة فيما يكون لها من المجلات، والخير أن تؤلف من هذه الهيئات كلها هيئة صغيرة تمثل فيها وزارة المعارف والجامعة ووزارة التجارة والصناعة، وأهم الشركات التي تستغل المرافق العامة، لتكون هذه الهيئة صلة بين البحث العلمي الخالص وبين الحياة العملية الخالصة، ولتحقق ما لا بد من تحقيقه من التعاون بين البحث العلمي والفن التطبيقي، ومن حق الدولة حينئذ أن تنتظر من الشركات وأصحاب الأعمال بل أن تكلفهم المشاركة فيما يحتاج إليه المجمع وهيئته هذه من الإنفاق على البحث سواء كان علميًّا أم فنيًّا؛ ذلك بأن الدولة لن تستفيد وحدها من نتائج هذا البحث في العلوم الخالصة والفنون التطبيقية، وإنما تنتفع معها بل تنتفع أكثر منها هذه الشركات وما يشبهها من إدارات الأعمال الحرة، كما تنتفع الإنسانية كلها بما يكون من تقدم في العلم النظري أو الفن التطبيقي، ولا بد من أن يستقر في نفوسنا أن للعلم والفن والحضارة والإنسانية حقوقًا معلومة في أموال الأغنياء ورجال الأعمال؛ فإن أدوا هذه الحقوق من تلقاء أنفسهم فذاك وإلا أخذتهم الدولة بأدائها أخذًا وحملتهم عليه حملًا.

ولست أدري أيقدر القارئ ما يكون لهذا النشاط من أثر في الحياة العلمية والعملية والخلقية أيضًا، ولكني مقتنع بأن هذا الأثر سيكون عظيمًا بعيدًا جدًّا، سيكون مشبهًا لأمثاله من آثار النشاط العلمي والعملي في البلاد الأوروبية الراقية، فإني لا أبتكر هذا النحو من النظام الذي أقترحه ابتكارًا ولا أخترعه من عند نفسي، وإنما أنقله من الحياة الأوروبية نقلًا، وأتوخى فيه ملاءمة البيئة المصرية الخاصة وما يمكن فيها وما لا يمكن، وما أدري أي مشقة نجدها في تحقيق هذا النظام ونحن ننفق أموالًا مهما تكن قليلة فإن فيها شيئًا من غناء، ولكننا ننفقها متفرقة موزعة فيضيع كل جزء منها في غير نفع، ولو قد أحصينا ما تبذله الدولة من الإعانة لهذه الهيئات وأشباهها لاجتمع لنا من هذا الإحصاء مقدار ضخم من المال، ولو قد بحثنا بعد ذلك عما ينتجه هذا المال من النفع لحياتنا العقلية أو العملية لما وجدنا شيئًا.

كم أنفقت مصر على المجمع اللغوي منذ إنشائه؟ وكم أنفقت مصر على هيئة كبار العلماء منذ إنشائها؟ وأي ثمرة علمية أو أدبية أو دينية جنتها مصر من هاتين الهيئتين منذ إنشائهما؟ أما المال فكثير، وأما النفع فلا أقول إنه قليل ولكني أقول في غير تردد: إنه غير موجود.

وأكبر الظن أننا سرنا في إنشاء هذه الهيئات وتشجيع أمثالها سيرة الذين يكلفون بالمظاهر ويشغفون بالرياء، ويريدون أن تكون لهم هيئات وجماعات كما أن لغيرهم هيئات وجماعات، وأظن أن قد آن الوقت لندع هذا الكلف بالمظاهر الكاذبة وننصرف عن هذا الشغف بالتقليد الذي لا يغني، ونأخذ أمورنا كلها بالجد فلا نقدم على شيء منها إلا ونحن نعرف ما نريد ولا نقدم على شيء منها إلا ونحن نريد تحقيق الغرض الذي من أجله يكون الإقدام.

الإنتاج العقلي

وفي حياتنا العقلية تقصير معيب يصيبنا منه كثير من الخزي كما يصيبنا كثير من الجهل وما يستتبعه الجهل من الشر، ولا بد من إصلاحه إن كنا نريد أن ننصح لأنفسنا ونعيش عيشة الأمم الراقية، وإن كنا نريد أن ننصح للعلم نفسه ونشارك في ترقيته وتنميته، وإن كنا نريد أن ننصح للشعب فنخرجه من الجهل إلى المعرفة، ومن الخمود والجمود إلى النشاط والإنتاج، ومظهر هذا التقصير المخزي إهمالنا الشنيع للترجمة والنقل عن اللغات الأوروبية الحية، فما أكثر الآثار العلمية والفنية والأدبية التي تنعم بها الإنسانية الراقية، وما أشد جهلنا لهذه الآثار وغفلتنا عنها! وما أقل حظنا من الاستمتاع بلذاتها النقية الممتازة، وما أكثر حديثنا عن مجد العرب الأولين حين أقبلوا في شرهٍ رائع على آثار الأمم المتحضرة فنقلوها إلى لغتهم، ومزجوها بتراثهم، وغذوا بها عقولهم وقلوبهم، وكونوا منها حضارتهم.

نتحدث بهذا كله فنملأ به أفواهنا وننفخ له أوداجنا ونظل بعد ذلك خامدين جامدين لا نسير سيرتهم ولا نسلك طريقهم والآثار العلمية والفنية تزيد وتزيد، والعقول الأوروبية والقلوب الأوروبية تستمتع بها وتستمتع، والحضارة الأوروبية ترقى وترقى ونحن مستمتعون بما نحن فيه من العجز والقصور: نعجب بقديمنا وإن لم نكن له أهلًا، ونرضى عن حديثنا وإن لم يكن خليقًا بالرضا، وما أكثر ما نتحدث عن لغتنا العربية التي نحبها ونكبرها ونقدسها ونريد أن نجعلها لغة حية مرنة خصبة تسع كل ما في الأرض من علمٍ ومن فلسفةٍ وأدب، وتعبر عن كل ما يعرض من الخواطر والآراء وما ينشأ من الظواهر وما يستكشف في العلم والعمل، نتحدث بذلك في أنديتنا ومجالسنا ونذيعه في صحفنا ومجلاتنا، ولكننا لا نفعل شيئًا لنلائم بين سيرتنا وبين هذا الحديث، ونحن من غير شكٍّ أقل الأمم حظًّا من الترجمة، وأقلها علمًا لا أقول بدقائق الحياة العقلية الأوروبية

بل أقول بأيسر مظاهرها، ومصدر ذلك أننا نجهل كثيرًا من اللغات الأوروبية، وأن الذين يعرفون قليلًا من هذه اللغات لا يكادون يعرفونها معرفة حسنة، وأن الذين يحسنون هذه اللغات لا يكادون يقرءون ما يُذاع فيها من علمٍ وأدب: إما لأنهم مصروفون إلى أعمالهم اليومية الشاقة، وإما لأنهم لم يُثقَّفوا الثقافة التي تحبب إليهم القراءة وتدفعهم إلى الاطلاع، وينشأ عن هذا أننا لا نترجم، وكيف نترجم إذا كنا لا نقرأ؟ وكيف نقرأ إذا كنا لم نُثقَّف هذه الثقافة التي تجعل القراءة جزءًا مقومًا لحياتنا اليومية؟ وينشأ عن هذا كله خطر عظيم جدًّا وهو أن القارئين الكاتبين منا على قلتهم يجهلون الحضارة الحديثة جهلًا تامًّا؛ لأن كثرة هؤلاء القارئين الكاتبين تجهل اللغات الأجنبية جهلًا تامًّا ولأننا لا نترجم لها إلى اللغة العربية ما لا تستطيع أن تقرأه في اللغات الأجنبية.

ومن هنا كان المثقفون في مصر فريقين: قلة ضئيلة تعرف بعض اللغات الأوروبية ولا تقرأ فيها وهي مع ذلك تتمدح وتستطيل وترى نفسها ممتازة، وكثرة تجهل اللغات الأوروبية جهلًا تامًّا ولا تجد من التراجم ما يضع عنها إصر هذا الجهل، فتزدري أوروبا وتزدري حضارتها وتزدري من يعجبون بأوروبا وحضارتها.

وقد قلت غير مرة في غير هذا الحديث إن من غير المعقول أن تُكلَّف كثرة القارئين الكاتبين في أمةٍ من الأمم إتقان اللغات الأجنبية، فلا بد من أن تنقل لها خلاصة هذه اللغات إلى لغتها العربية، ذلك حق لها على الدولة وهو حق لها على المثقفين القادرين على الترجمة، وقد ذكرت في هذا الحديث نفسه أن التلاميذ والطلاب عندنا لا يقرءون؛ لأنهم لا يجدون ما يُقرأ، ولأننا لا نقدم إليهم ما يُقرأ، ونحن لا نستطيع أن نقدم إليهم ما يقرأ إلا إذا ترجمنا وألفنا، ومن المحقق أننا لن نؤلف التأليف الذي يُرضي حاجتنا إلى العلم والأدب إلا إذا ترجمنا وأكثرنا من الترجمة، ذلك حري أن يمنحنا ما نقرأ أولًا وأن يدفع كثيرًا من الشباب إلى التقليد والمحاكاة، وقد فرغ الناس من إثبات أن التقليد عنصر من أرقى عناصر الحياة العقلية وأقواها، فلنترجم إذَنْ ولنكثر من الترجمة، ولنبذل في ذلك أقصى ما نملك من الجهد وأكثر ما نستطيع من المال، وعلى الدولة المسكينة يقع هذا العبء كما يقع عليها كثير من الأعباء وقتًا طويلًا؛ لأن ظروف الحياة المصرية تقتضي ذلك وتفرضه فرضًا، وإذا كانت وزارة المعارف تمنح الإعانات لكثيرٍ من الجماعات والهيئات التي يشك في نفعها، فلا أقل من أن تنشئ مكتبًا للترجمة على أن يكون عمله منوعًا بعض الشي، فينهض بنقل الآثار الأدبية والعلمية والفلسفية الخالدة التي أصبحت تراثًا للإنسانية كلها والتي لا يجوز للغة حية أن تخلو منها، يترجم هذه الآثار لإغناء اللغة نفسها ومنحها ما تحتاج إليه من

المرونة، ولإرضاء الكرامة القومية، ولا ينبغي أن نشفق من قلة القارئين؛ فإن القارئين سيكثرون وهم يكثرون من يومٍ إلى يوم، ثم يترجم هذا المكتب الآثار الثقافية الوسطى التي تتجه إلى عامة المثقفين على اختلافهم وتنوعهم وتباين حظوظهم من الثقافة، وواضح جدًّا أن هذا المكتب لن يستطيع وحده أن ينهض بهذه الأعباء الثقال، فلا بد من تشجيع المترجمين وإغرائهم بالمال، ومهما تبذل وزارة المعارف في ذلك فلن تندم عليه؛ لأنه سيغني اللغة ويحييها، وسيغذي العقل المصري وينميه، وسينشر الثقافة ويذيعها، وسيقرب بين الطبقات المختلفة في الشعب، وسيحقق الكرامة القومية التي تريد أن ترتفع عن الجهالة والغفلة، وألا تكون صفوتنا دون غيرها من صفوة المثقفين في الأمم الأخرى، وألا تكون عامتنا دون غيرها من عامة الناس في الأمم الأخرى أيضًا.

قلة إنتاج المثقفين وأسبابها

وليس يكفي أن نشكو من أن الإنتاج العقلي في مصر قليل؛ قليل في الكم، وقليل في الكيف أيضًا، فقد كان ينبغي لحياتنا العقلية الحديثة التي لم تنشأ اليوم ولا أمس، أن تنتج أكثر جدًّا مما أنتجت وأن ترفعنا إلى منزلة أرقى من المنزلة التي نحن فيها من الثقافة العالمية، وفي الأرض أمم اتصلت بالحياة الحديثة في الوقت الذي اتصلنا بها فيه، أو بعد هذا الوقت بزمنٍ طويل أو قصير، ولكنها كانت أسرع منا إلى الانتفاع بهذا الاتصال وأقدر منا على أن تفرض نفسها على الحياة الحديثة، وتضطر الأمم الراقية إلى أن تجتهد في معرفتها، ثم إلى أن تجد في هذه المعرفة متاعًا ولذة، ثم إلى أن تترجم عنها إلى لغاتها المختلفة، وما أظن أن هذه الأمم قد خلقت من جوهرٍ أرقى من جوهرنا، أو امتازت بملكات لم نظفر منها بنصيب، وإنما أتيحت لها ظروف لم تُتَح لنا، وبعض هذه الظروف خارجي لا نسأل عنه إلا بمقدار، وبعضها داخلي نلام عليه أشد اللوم، وليس هذا الكتاب إلا صورة لما نستحقه من اللوم، على ما ورطنا فيه أنفسنا من تقصير.

وقد فهمت أني أشير إلى بعض الأمم التي خضعت مثلنا لسلطان الترك ثم تخلصت من هذا السلطان شيئًا فشيئًا أثناء القرن الحاضر — كما تخلصنا نحن منه — حتى تم لها استقلالها السياسي الذي لم يكد يتم لنا إلى الآن، فهذه الأمم قد أسرعت إلى الحياة الأوروبية الحديثة فاتصلت بها اتصالًا لا تردد فيه، وما أسرع ما انتفعت بهذا الاتصال وانتهت إلى غايته، فأصبحت مشاركة بالفعل في الحياة العقلية الأوروبية، تختلف حظوظها من هذه المشاركة ولكنها أرقى منا على كل حال، وأنا أعلم أن هذه الأمم لم تخلص من الترك لتقع في يد الإنجليز وأن استمتاعها بالاستقلال السياسي قد أتاح لها من الحرية في تنظيم

أمورها ما لم يتح لنا إلا منذ وقت قصير جدًّا، بل أنا أعلم أنها قد وجدت من أوروبا حبًّا لها، وعطفًا عليها، ومعونة متنوعة على تحقيق أغراضها، وكان مصدر هذا كله السياسة أحيانًا والدين أحيانًا أخرى، وأننا نحن لم نظفر من أوروبا بشيءٍ مثل هذا، ولعلنا ظفرنا بما يناقض هذا كل المناقضة فكنا موضوع الطمع الأوروبي والمنافسة الأوروبية، والظلم الأوروبي، وأخرنا هذا كله عما كان ينبغي أن نبلغ من الرقي منذ اتصلنا بالحياة الحديثة ولكن هذا كله لا يعفينا من اللوم؛ لأننا لم نحسن مقاومة أوروبا، ولم نحسن انتهاز الفرص التي سنحت لنا، ولم نأخذ أمورنا بالجد والحزم، وإنما تواكلنا وتلكأنا واكتفينا بالظواهر، وأرجأنا العمل من يومٍ إلى يوم، وها نحن أولاء قد ظفرنا بحريتنا، وكان الحق علينا أن يدفعنا هذا الظفر دفعة قوية إلى أمام، ولكنا ما نزال بعد الاستقلال كما كنا قبل الاستقلال نُسمِع العالم جعجعة ولا نريه طحنًا.

فليس يكفي أن نشكو من هذا وإنما يجب أن نطب له، وليس يكفي أن نعيب المثقفين المصريين والأدباء بقلة الإنتاج وإنما يجب أن نلتمس الأسباب التي اضطرتهم إلى قلة الإنتاج وأن نطب لهذه الأسباب إن كان إلى الطب لها سبيل.

والواقع أني معجبٌ بهؤلاء المثقفين من المصريين؛ فهم قد بذلوا من الجهد، واحتملوا من العناء، ما لا يشعر به المعاصرون لهم وما سيقدره لهم التاريخ حق قدره، نشئُوا في بيئة معادية للثقافة أشد العداء، ممانعة لها أشنع الممانعة، وقد بدءوا بأنفسهم فحرروها من كثيرٍ من التقاليد الثقيلة الفادحة حتى عدَّتهم بيئتهم شُذَّاذًا، وقاومتهم ألوان من المقاومة فلم يهنوا ولم يضعفوا وإنما مضوا أمامهم لا يلوون على شيءٍ حتى كُتب لهم النصر.

قاومهم الشعب لأنه لم يفهم عنهم، وقاومهم السلطان الظاهر لأنه أشفق منهم، وقاومهم السلطان الخفي لأنه رأى فيهم قادة الحرية والهداة إلى الاستقلال، فثبتوا لهذا كله، وانتصروا على هذا كله، وخرجوا من المعركة ظافرين، وقد أدركنا هذا العهد الذي لم يكد ينتهي بعد، والذي ما نزال في أعقابه وما نزال نشهد بعض آثاره، والذي التقى فيه جيلان من المثقفين، أحدهما: الجيل القديم الذي كان يتخذ الأدب وسيلة إلى العيش وكسب القوت، ثم إلى كسب الثروة والحظوة عند الكبراء وأصحاب السلطان وعند الأغنياء والموسرين، مهدرًا في سبيل هذا كله بل في سبيل ما هو أيسر من هذا كله كرامته وحريته ورأيه وشعوره أيضًا، والجيل الحديث الذي آثر الحرية والكرامة على كل شيء، فلم يتخذ الأدب إلا سبيلًا إلى لذته العقلية، ومتعته الفنية، وإلى إيقاظ الشعور، وتنبيه الشعب

إلى حقه وواجبه، وترقية الذوق، وإذاعة هذه الحياة العقلية الجديدة في مصر بوجهٍ عام، أدركنا هذا العهد الذي التقى فيه جيلان من المثقفين الأدباء، نزل أحدهما حتى عن رجولته، فأصبح ظلًّا للمنعم عليه بالقليل أو الكثير، ونزل أحدهما الآخر عن كل شيء في سبيل هذه الرجولة، فاضطر السادة والقادة والأغنياء والمترفين لا إلى أن يكبروه ويقدروه، بل إلى أن يتملقوه ويترضوه، ويصبحوا له ظلالًا في بعض الأحيان، وكان سبيل الجيل الحديث إلى ذلك أنه لم ير الأدب عَرَضًا من الأعراض أو سلعة من السلع يمكن أن تُعرض للبيع، وأن يظفر بها أكثر الناس بذلًا وأعظمهم سخاء، وإنما رأى الأدب صورة النفس وفيض العقل وخلاصة القلب، فآثره كما يؤثر نفسه وعقله وقلبه، والتمس الحياة المادية بوسائلها، وسلك إليها طرقها المألوفة: فمن هؤلاء المثقفين من التمس الحياة من العمل في الدواوين، ومنهم من التمسها من العمل في الصحافة، ومنهم من التمسها فيما شاء الله من الصناعات الحرة والأعمال الكريمة، التي لا تغض من صاحبها ولا تعرضه للهوان، فهذا هو الفتح الأول الذي ظفر به الجيل الحديث من المثقفين، وهناك فتحٌ آخر ليس أقل منه خطرًا، ولا أهون منه شأنًا، وهو الذي انتهى إليها أدباؤنا المحدثون حين ثبتوا لمقاومة الشعب وتنكر السلطان، وكيد السياسة، حتى كُتب لهم النصر على هذا كله وانتصرت آراؤهم ومقالاتهم على رغم ما احتملوا من العنف وما اضطروا إليه من الضيق، وما خضعوا له من الفتنة في أنفسهم وفي أخلاقهم وفي حريتهم وفي صحفهم: فمنهم من اضطر إلى الجوع ومنهم من عرف الفاقة، ومنهم من ذاق حياة السجن، ومنهم من تعرض لألوانٍ من الخطر قد تكون أشد من هذا كله وأسوأ عقبى.

كل هذا قد احتمله الجيل الحديث من الأدباء والمثقفين فثبتوا له وظهروا عليه، فإذا سألت بعد ذلك عما لقي هؤلاء الأدباء المحدثون من معونة الدولة وتأييد الشعب، لم تجد شيئًا، ولم تكد تجد شيئًا، ومع ذلك فقد آن للدولة والشعب أن يعرفا للأدباء المحدثين حقهم عليهما، لا إيثارًا لهم بالخير، ولا ضنًّا بهم على المكروه، ولكن تمكينًا لهم من الفراغ للإنتاج الأدبي والفني الذي ذاق الشعب لذته وأصبح لا يطيق استغناء عنه؛ فإن هؤلاء الأدباء مهما يبذلوا من جهد، ومهما يكلفوا أنفسهم من عناء، فلن يستطيعوا أن يفرغوا للإنتاج القيم الذي يذكي الثقافة ويرقيها، ويهذب الأذواق ويصفيها، وأن يعملوا مع ذلك وأن يجاهدوا لكسب حياتهم اليومية؛ فإن الله لم يجعل لرجلٍ من قلبين في جوفه، وما ينبغي أن يتكلف الأدباء في مصر ما يتكلفه أمثالهم في البلاد الراقية الحية؛ لأن ظروف الحياة هنا مخالفة لظروف الحياة هناك.

ويجب أن نقدر أن عدد القارئين الكاتبين في مصر لم يكد يتجاوز العشرة في المائة من السكان، وأن كثرة هؤلاء القارئين الكاتبين مصروفة عن القراءة إلى الكسل؛ لأن التعليم لم يُزيِّن في قلبها حب القراءة، أو إلى العمل لكسب القوت؛ فإذا قرأت فهي إنما تقرأ الصحف وهذه المجلات الهينة اليسيرة، وهي تجد في هذه المجلات وتلك الصحف غذاء هينًا يسيرًا، يلائم ثقافتها وحاجتها إلى السرعة، وعجزها عن التأمل والتفكير، وتعمق الخواطر والآراء، فالأدباء إذا ألفوا أو ترجموا فإنما يبلغون عددًا قليلًا جدًّا من القراء، ومن القراء الذين يمنون عليهم بقراءة آثارهم، وأكثرهم لا يشتري هذه الآثار وإنما يستعيرها من هذا وذاك، ويتلقطها من هنا أو هناك.

ومن المحقق أن الإنتاج الأدبي صناعة لا تقوت صاحبها، ولا تقيم أوده في مصر كما يقول الفرنسيون، فإذا طلبت إلى الأدباء أن يفرغوا لهذا الإنتاج فقد طلبت إليهم أن يفرغوا للبؤس والجوع.

وإذَنْ فنحن بين اثنتين: فإما أن نريد تشجيع الإنتاج الأدبي وتمكين الأدباء من الفراغ له، وإذَنْ فلا بد من أن نهيئ لهم الظروف التي تيسر ذلك وترغبهم فيه، وإما أن نريد ترك أمورنا تجري على ما تجري عليه الآن، وإذَنْ فلنخلِّ بين الأدباء وبين حياتهم يحيونها كما يستطيعون، ينتجون حين يجدون من الفراغ والقوة وحسن الاستعداد ما يمكنهم من الإنتاج، فلن يكون الإنتاج الأدبي في هذه الحال إلا نافلة وشيئًا إضافيًّا قد يجيء وقد لا يجيء.

وفي القراء مكر خطر، وفيهم دهاء شنيع، وفيهم استغلال أقل ما يوصف به أنه شديد القسوة؛ فهم يعلمون أن الأديب الذي يستحق هذا الوصف لا يستطيع أن يعيش إلا إذا أنتج؛ لأنه لا يستطيع أن يتلقى الحياة وأحداثها حتى يسيغها ويتمثلها ثم يخرجها بعد ذلك أدبًا في كتاب يقرأ، وهم من أجل ذلك يقسون على الأديب ولا يحفلون بآلامه؛ لأنهم واثقون بأنه سيقدم إليهم غذاءهم الروحي سواء أسعد أم شقي، وسواء أشبع أم جاع، ولكن ليأخذ القراء حذرهم من شيءٍ لعلهم لم يفطنوا إليه؛ لأنهم مشغولون بأنفسهم، مصروفون إلى لذاتهم ومتاعهم، وهو أن الحياة الحديثة لا تسمح باستغلال الأديب كما يستغل الحيوان، وكما تستغل الأدوات؛ ذلك أن للأديب الحق في أن يعيش كما يعيش معاصروه، ولعل له الحق في أن يعيش خيرًا مما يعيش معاصروه.

وما دام يستطيع أن يحتمل الألم، ويذوق ألوان العذاب ليغذو عقول معاصريه وقلوبهم، فلا أقل من أن يضمن له هؤلاء المعاصرون حياة لا أقول راضية ناعمة، وإنما

أقول هادئة تمكنه من الفراغ لإعداد هذه المائدة التي يستمتع المعاصرون بما عليها من ألوان، فإن لم يفعلوا فلا على الأديب من أن يسير سيرة غيره من الناس، ومن أن يعيش كما يعيشون، ويضطرب في طلب الرزق كما يضطربون، وإني أؤكد لهؤلاء القراء وللدولة معهم، أن في مصر أدباء قد يكونون قليلين ولكنهم موجودون نعرفهم جميعًا، ولو قد مُكِّنوا من الفراغ لصناعتهم، وأتيحت لهم الراحة من هذا الجهد السخيف الذي يبذلونه في كل يوم ليعيشوا لكان شأن الأدب العربي الحديث في مصر الآن أرقى وأعظم خطرًا وأبعد أثرًا مما نرى.

ولقد شهدت في العام الماضي مؤتمرًا يعقده الأدباء العالميون بين حينٍ وحين، وكان موضوع بحث المؤتمر في هذه المرة مستقبل الأدب، فرأيت كثرة المؤتمرين والفرنسيين منهم خاصة يشكون أشد الشكوى وأمرَّها مما يتعرض له الأدباء من البؤس، ويلحون على الدولة في أن تشرِّع من القوانين وتتخذ من الإجراء ما يحميهم من هذا البؤس، ولا أستطيع أن أصور ما كان يملأ نفسي من العزة والفخر بأدبائنا المحدثين، حين تحدثت إلى هؤلاء المؤتمرين بالفرق الهائل بين قرائنا وقرائهم في العدد أولًا وفي الإقبال على القراءة والنشاط لها ثانيًا، ثم بهذه الأنفة الكريمة التي صرفت أدباءنا المعاصرين إلى الآن عن أن يطالبوا الدولة أو الشعب بالتأييد والتشجيع، أو أن ينتظروا من الدولة والشعب شيئًا، ومع ذلك فقد كان أدباؤنا إلى وقتٍ قريب جدًّا يسيرون سيرة أسلافهم ولا يعيشون إلا في ظل الأغنياء والموسرين، نعم، ولا أستطيع أن أصور ما كان يملأ نفسي من العزة والفخر بأدبائنا المعاصرين حين قصصت على هؤلاء المؤتمرين ما كان من إقدام صاحب المقام الرفيع علي ماهر باشا على تشجيع الإنتاج الأدبي حين كان رئيسًا للوزارة، ومن عرضه ألفين من الجنيهات على أن تكون جوائز للذين يفوزون في مسابقاتٍ أدبية أعلنت موضوعاتها، ومن إعراض أدبائنا كلهم أو أكثرهم عن هذه المسابقات وتركها للطلاب والشباب الناشئين.

نعم، كنت عزيزًا فخورًا حين كنت أتحدث بهذا للمؤتمرين ولكني الآن وأنا أتحدث إلى المواطنين أشعر بشيءٍ آخر هو الألم والخوف؛ الألم لهذه الجهود الضائعة والخوف على مستقبل حياتنا الأدبية من هذا الإهمال، وما أظن أن أحدًا من أدبائنا المعاصرين يخالفني إذا زعمت أن كل أديب في مصر إذا خلا إلى نفسه، واستقصى أمره، ووازن بين حياته وحياة أترابه من الموظفين وأشباه الموظفين، ومن المترفين وأشباه المترفين، تمثَّل — وكان صادقًا — قول العرجي:

أضاعوني وأي فتى أضاعوا ليوم كريهة وسداد ثغر

فلتشعر الدولة بواجبها ولتنظم للأدباء من الجوائز وألوان التشجيع ما هم في حاجةٍ إليه، ويكفي أن تلاحظ الدولة وأن يلاحظ الشعب معها أن أخمل الأدباء في بلدٍ كفرنسا أو إنجلترا واثق إذا قبل الناشرون كتابه أنه سيجد قراء يُحصَون بالألوف الكثيرة، وأن أنبه الأدباء في مصر واثق بأنه حين ينشر كتابًا فلن يظفر إلا بألوف لا تبلغ أصابع اليد الواحدة، وهذه الألوف لن تقرأ كتابه في الأشهر ولا في العام ولكن في العامين أو في الأعوام المتصلة، وما أكثر الكتب القيمة التي لا تُطبع عندنا إلا مرةً واحدة.

وليس هذا كله ما ينبغي أن يظفر به الأدب والأدباء من تشجيع الدولة والشعب، بل هناك شيء آخر لعله أعظم خطرًا من المال وهو الحرية؛ فالأدباء عندنا ليسوا أحرارًا لا بالقياس إلى الدولة ولا بالقياس إلى القراء، وما أكبر النبوغ الذي يضيع ويذهب هدرًا؛ لأنه يكظم نفسه، ويكرهها على الإعراض عن الإنتاج خوفًا من الدولة، أو خوفًا من القراء، فليس كل موضوع يعرض للأديب عندنا تسيغه القوانين ويحتمله النظام ويرضى عنه ذوق الجمهور.

ولعل مما يباح للأدباء أن يتعرضوا له وينتجوا فيه أن يكون أقل جدًّا مما يحظر عليهم أن يتناولوه ويخوضوا فيه، ما أكثر الذين يعيبون أدباءنا بأنهم لا يتصلون بالشعب ولا يصورون حياته كما هي، ويتهمونه ظلمًا؛ لأنهم يتكلفون الأرستقراطية، ويتصنعون الامتياز، ولكن دع أدباءنا يتصلون بطبقات الشعب فيصوروا آلامها وحياتها البشعة، ثم انتظر بعد ذلك ما سيُصَب عليهم من اللوم وما سيُهَيَّأ لهم من الكيد، وما سيُوجَّه إليهم من التهم وما سينالهم من المكروه.

ما أكثر ما يعاب أدباؤنا بأنهم لا يعنون إلا بظواهر النفوس، ولا يصورون دخائلها، ولا يتعمقون ضمائرها، ولا يرسمون شيئًا من ذلك فيما ينتجون، ولكن دعهم يفعلوا ما يلامون على إهماله، ودعهم يظهروا النفس الإنسانية عارية كما يفعل زملاؤهم الأوروبيون، وثق بأنهم قادرون على ذلك خليقون أن يبرعوا فيه ويبهروا به إن حاولوه، دعهم يفعلوا ذلك ثم انتظر ما يصب عليهم الجمهور ورجال الدين وإدارة الأمن العام والنيابة من المكروه، يجب أن يُحرَّر الأدب والأدباء وأن يتاح لهم القول في كل ما يشعرون به ويجدون الحاجة إلى القول فيه، ويجب أن تكون قوانيننا سمحة وأن يكون تطبيقها سمحًا، وأن يكون ذوق الجمهور عندنا سمحًا كذلك.

ولنثق بأن الإنتاج القيم وحده هو الذي سيبقى وسينفع، وبأن الإنتاج السخيف أو المرذول لن يقاوم عوادي الدهر ولن يقوى على البقاء.

ولحرية الرأي شرها أحيانًا ولكن لها خيرها دائمًا، ونفع الحرية أكثر من ضرها على كل حال، وما أشك في أن كثيرًا من الآثام الفردية والاجتماعية سيزول أو تخف أضراره إذا أتيح للأدباء أن يتناولوه بالنقد والتحليل وبالعرض والتصوير، وما أشك في أن قوانيننا حين تتشدد في مصادرة ما تصادر من حرية الأدب لا تحمي الفضيلة وإنما تحمي الرذيلة وتخلي بينها وبين النفوس.

الصحافة والسينما والراديو

وسيدهش القارئ حين يراني أطالب بشيءٍ من تقييد الحرية بعد أن طالبت الآن بإطلاقها، وذلك حين أتحدث عن هذه الأدوات الحديثة التي استكشفها العلم وابتكرتها الحضارة واتخذتها وسيلة إلى الإذاعة والتغلغل في طبقات الناس إلى أبعد حدٍّ ممكن، وأنا إنما أريد الحديث عن الصحافة والسينما والراديو.

ومن السخف أن يظن بي أحد أني أغض من قدر هذه الأدوات الثلاث أو أريد بها شرًّا، فأنا من المكبرين لها المؤمنين بنفعها الذين ينتظرون منها الخير كل الخير؛ لأني لا أنظر إليها على أنها أدوات للإذاعة وإنما أنظر إليها على أنها أدوات لتثقيف الشعب وتهذيبه وتصفية ذوقه وتنقية طبعه وتحقيق الصلة بينه وبين غيره من الشعوب، ولست أنظر إليها على أنها مكملة للتعليم الشعبي وإنما أنظر إليها على أنها قد تكون أشمل نفعًا وأبعد أثرًا من هذا التعليم، ولكن بشرط أن تحقق هذه الأغراض وألا تُصرَف عنها إلى أغراضٍ أخرى ليست من الخير في شيء، وأنا أعلم أن الأدباء والفلاسفة الأوروبيين يشفقون من هذه الأدوات الثلاث على العقل والثقافة أشد الإشفاق.

قد ألفوا في ذلك الكتب وكتبوا في ذلك المقالات وسيؤلفون الكتب ويكتبون المقالات، ولكني أعلم أن ظروف الحياة في مصر مخالفة لظروف الحياة في أوروبا؛ فالشعوب الأوروبية قادرة كلها على القراءة؛ لأنها أخذت بالتعليم منذ عهدٍ بعيد، ومن المحقق أن الصحافة والسينما والراديو خليقة أن تصرف الناس عن القراءة الهادئة المطمئنة، وأن تنافس الكتاب منافسة خطرة على العقل والثقافة، ولكن كثرة المصريين لا تقرأ فلا أقل من أن تُتلى عليها الصحف التي تعلِّمها وتهذبها بلغتها السهلة وعباراتها العربية وأساليبها اليسيرة، ولا أقل من أن يبلغ السينما والراديو عقولها وقلوبها وأذواقها بما يعرضان عليها ويحملان إليها من المشاهد والأخبار، ومن ألوان العلم والأدب والفن

الميسرة المقربة إلى طاقتهم، وإلى أن تتعلم هذه الكثرة المصرية وتصبح هذه الأدوات خطرًا على القراءة الهادئة المطمئنة، نستطيع أن نعتمد على هذه الأدوات نفسها على أنها وسائل أساسية إلى تثقيف الشعب وتهذيبه وإرشاده إلى الخير في سيرته وإلى الصواب في رأيه.

وإذا طالبت بأن تحد حرية هذه الأدوات بعض الشيء فإني لا أريد أن تكون إدارة الأمن العام أو إدارة المطبوعات هي التي تقيد هذه الحرية، وإنما أريد أن تنظم هيئات من المثقفين تشرف من بعيدٍ على حياة هذه الأدوات الثلاث، وواضح أن هذه الهيئات لن تكون غريبة عن هذه الأدوات.

فنقابة الصحافة هي التي ستشرف على حياة الصحافة وهي التي ستوجهها وهي التي ستردها إلى القصد إن جارت عنه وإلى الخير إن تنكَّبت طريقه، وقُل مثل ذلك في لجنة الراديو، أما السينما فله قصة أخرى لأنه يأتينا من الخارج، والطارئ علينا منه أكثر جدًّا من الذي نستحدثه في بلادنا، وإذا كانت أوروبا نفسها على حريتها تشكو من خطره على الذوق والخلق، فأحرى بنا أن نحتاط منه للذوق والخلق، وأن نراقبه مراقبة دقيقة وألا نبيح عرضه إلا إذا وجدنا منه الخير وأَمِنَّا شرَّه على أقل تقدير، والمهم أن يكون أمر ذلك إلى هيئةٍ مثقفة ترتفع عن التحكم والجور وتتنزه عن الرجعية والجمود.

خطر السينما على التمثيل

والتشديد على السينما في مصر واجب بنوعٍ خاص لسببٍ قد يظهر غريبًا بعض الشيء، ولكنه واضح إذا فكرت فيه تفكيرًا يسيرًا، فليس السينما خطرًا على الذوق والخلق والكتاب فحسب، ولكنه خطر على فن ناشئ في مصر ونحن حراص على أن نقويه وننميه؛ لأن تقويته وتنميته إحياء للأدب من ناحيةٍ وترقية صحيحة للذوق من ناحيةٍ أخرى؛ وهو فن التمثيل.

فهذا الفن الطارئ على لغتنا العربية من أقوم الفنون الأدبية وأرقاها وأبلغها أثرًا في إمتاع النفوس وتصفية الأذواق، وهو لا يتجه إلى النظارة وحدهم وإنما يتجه إليهم وإلى القراء أيضًا، وهو لا يكتفي بجمال المنظر وسحره وإنما يضيف إليه الجمال الأدبي في اللفظ والأسلوب والحوار، فله على السينما فضل الفن الرفيع وله على السينما فضل البقاء والصلاح؛ لأنه يراجع ويراجع في أناة ومهل وعلى انفراد، وكل هذا خليق أن يدفعنا إلى إيثاره على السينما؛ لأنه عنصر من عناصر التربية الأدبية والفنية معًا، وقد بذلنا في العناية به جهودًا موفقة، ولم تبخل عليه الدولة بالمال، بل هي تشجعه أكثر جدًّا مما تشجع غيره من فنون الأدب، فلا أقل من أن تحميه بعض الحماية لا أقول بمحاربة السينما، فلا سبيل إلى ذلك ولا خير فيه، ولكن أقول بمراقبته والتحرج في هذه المراقبة.

فأما العناية بالتمثيل نفسه فلست أقول فيها شيئًا؛ لأن لها لجنة تنهض بها على وجهٍ لا بأس به.

واجب مصر نحو الأقطار العربية

وقد أشرت منذ حين إلى أن من الحق على الدولة المصرية للثقافة أن تذيعها في طبقات الشعب المصري من جهة، وأن تتجاوز بها الحدود المصرية إلى الأقطار التي تستطيع أن تسيغها وأن تنتفع بها من جهةٍ أخرى.

ولأمرٍ ما قالت بعض الأقطار الشرقية لمصر إنها زعيمة الشرق العربي، ولأمرٍ ما صدَّقت مصر ما قيل لها، فإن كان هذا حقًّا فإن له نتائج يجب أن تنشأ عنه وتبعات يجب أن تترتب عليه، وإن لم يكن هذا حقًّا فإن من الواجب علينا أن نحققه؛ لأن فيه تحقيقًا لكرامتنا من ناحية، ولأن فيه ارتفاعًا عن الأثرة التي لا تليق بشعبٍ كريم، والشيء الذي لا شك فيه هو أن الله قد هيأ لمصر من أسباب القدرة على إحياء الثقافة ونشرها ما لم يهيئ لغيرها من الأمم العربية، فمما لا يليق بالمصريين وقد تسامع الناس بأنهم كرام، وزعموا هم لأنفسهم أنهم كرام أيضًا، مما لا يليق بهم أن يؤثروا أنفسهم بما أتيح لهم من الخير ويختصوها بما أتيح لها من النعمة، وإنما الذي يلائم كرمها وكرامتها وما تطمح إليه من المثل الأعلى أن يكون حديثها ملائمًا لقديمها وأن تكون مشرق النور لما حولها من الأقطار وأن تكون البلد الذي تهوي إليه أفئدة الطالبين للعلم والراغبين فيه.

وقد يظن المصريون أنهم يبلون في سبيل ذلك بلاء حسنًا، فأحب أن أصارحهم بأنهم لم يفعلوا في سبيل ذلك شيئًا.

إن الأقطار العربية تقرأ ما ينشر في مصر من الصحف والكتب والمجلات، ولكن مصر لم تصنع إلى الآن شيئًا لتيسر لهذه الأقطار قراءة كتبها وصحفها ومجلاتها، ولعل من هذه الأقطار ما يلقى كثيرًا من الجَهد في الظفر بحاجته من هذه الكتب والصحف والمجلات، ولو قد يسرت مصر للأقطار العربية قراءة آثارها المطبوعة لما بلغت من خدمة الثقافة إلا أيسرها وأهونها، على أن ذلك يعود عليها بالمنفعة المادية والمعنوية جميعًا.

نعم، إن مصر تيسر لبعض البلاد العربية استدعاء بعض المعلمين، ولعلها تجد في ذلك شيئًا من الجهد، ولكن هذا من أيسر الأمر أيضًا، وتبعات المركز الممتاز الذي أتيح لها بين الأقطار العربية تفرض عليها أكثر من ذلك، ولست أذكر إلا أمرين اثنين: أحدهما قد أخذت مصر بأسبابه ولكن في بطءٍ وتردد، وهو فتح أبواب مدارسنا ومعاهدنا للطلاب الشرقيين والعناية بهم إذا وفدوا على بلادنا، لا بأن نيسر لهم طلب العلم فحسب، بل بأن نيسر لهم حياتهم في مصر أيضًا، وإني لأوازن بين ما تصنعه البلاد الأوروبية لتحقيق العناية بالطلاب الأجانب وما نصنعه نحن فأوازن بين الوجود والعدم، ومع ذلك فأوروبا حين تُعنَى بالطلاب الأجانب إنما تنشر الدعوة لنفسها وتستقدم الأجانب لينفقوا فيها أموالهم وليعودوا منها وقد تأثروا بها وأصبحوا لها رسلًا في بلادهم، فأما نحن فلسنا في حاجةٍ إلى نشر الدعوة؛ لأننا لا نطمع في شيءٍ، ولأن الدعوة المصرية تنشر نفسها في الأقطار العربية لما تقوم عليه من الحب والمودة والإخاء، وإنما يجب علينا أن نيسر لطلاب الأقطار العربية الدرس والإقامة في مصر؛ أداء للحق ونهوضًا بالواجب ووفاء للأصدقاء وصرفًا لهؤلاء الأصدقاء عن الرحلة إلى أقطار الغرب إن وجدوا في هذه الرحلة مشقة أو عناء.

والأمر الثاني دعوت إليه سرًّا منذ أكثر من عشرة أعوام حين تولى حضرة صاحب المقام الرفيع علي ماهر باشا وزارة المعارف للمرة الأولى، فقد شهدتُ مؤتمرًا للآثار عقد في سوريا ولبنان وفلسطين، فلما عُدت رفعت إلى الوزير تقريرًا خاصًّا طلبت فيه أن تنشئ مصر مدارس مصرية للتعليم الابتدائي والثانوي في هذه الأقطار، وكان الذي أثار في نفسي هذا الاقتراح ما رأيته من السلطان العقلي للمدارس الأجنبية على هذه الأقطار، وكنت أرى أن العقل المصري أقرب إلى العقل السوري والفلسطيني وأحرى أن يتصل به ويؤثر فيه تأثيرًا حسنًا من العقل الأمريكي أو الفرنسي، ولكن وزير المعارف حينئذٍ نبهني باسمًا إلى أن ذلك ليس ميسورًا، فقد تريد مصر ولكن السياسة الأجنبية ستأباه من غير شك، وكان هذا حقًّا حينئذ، فأما الآن وقد عُقِد بيننا وبين أوروبا اتفاق مونترو، وقد ظفرت سوريا ولبنان ببعض الحرية واستقلت العراق، فما أرى أن مصاعب سياسية تقوم دون هذا النوع من التعاون الثقافي بين الأقطار العربية التي تجمعها وحدة اللغة والدين والمثل الأعلى، والتي تشترك في منافع اقتصادية عظيمة الخطر.

ما أظن أن السياسة الوطنية لهذه الأقطار تكره أن تُنشَأ فيها مدارس مصرية تحمل إلى أبنائها ثقافة عربية شرقية، ويحملها إليهم معلمون شرقيون مثلهم يتحدثون

إليهم بلغتهم ويشاركونهم في الذوق والميل والشعور، وما أظن أن السياسة الأوروبية تمانع في ذلك وقد تم الاتفاق بيننا وبين أوروبا على أن تستقر في بلادنا مدارس أوروبية وتستمتع بكل ما يمكنها من النهوض بمهمتها في حدود القوانين المصرية وعلى أن يكون التبادل أساسًا لهذا الاتفاق.

وواضح أننا لا نريد أن ننشئ مدارسنا المصرية في فرنسا أو إنجلترا أو إيطاليا، ولكن من حقنا أن ننشئ المدارس المصرية في البلاد العربية التي تتأثر بسلطان هذه البلاد ونفوذها تأثرًا قليلًا أو كثيرًا.

ومن المحقق أننا إذا أنشأنا المدارس المصرية في الأقطار العربية فسننشئها وسنسيرها على النحو الذي نحب أن تُنشَأ عليه المدارس الأجنبية في بلادنا وأن تسير عليه أيضًا، سننشئها على أنها معاهد للتعاون الثقافي بيننا وبين أهل هذه البلاد، لا يستأثر المصريون وحدهم بالعمل فيها، بل يستعينون بمن يقدرون على معونتهم من الوطنيين، ولا تفرض فيها الجغرافيا المصرية والتاريخ المصري دون الجغرافيا الوطنية والتاريخ الوطني، وإنما تكون معاهد ينشأ فيها الوطنيون لأوطانهم لا لمصر، وحسب مصر أنها تعين على ذلك وتشارك فيه وتؤدي ما عليها من الحق لجيرانها وشركائها في اللغة والدين والاقتصاد، وحسبها أن تظفر منهم بالحب والمودة والإخاء.

وقد يقال إن أعباء الدولة المصرية أثقل من أن تسمح لها بمثل هذا التوسع في إذاعة الثقافة خارج حدودها على حين أنها في أشد الحاجة إلى إذاعة الثقافة داخل هذه الحدود، وقد يكون هذا حقًّا من بعض الوجوه، ولكن من الحق أيضًا أن لحياتنا المستقلة تبعاتها، وأن التقتير في النهوض بهذه التبعات لا يلائم ما نزعمه لأنفسنا من الكرامة والزعامة.

ومما لا شك فيه أن هذه المدارس إن أنشأناها ستكون أنفع لمصر وللبلاد التي تنشأ فيها من كثير من القنصليات والمفوضيات التي نبثها فيها ولا نجني منها نفعًا.

ومما لا شك فيه أيضًا أن العبء المالي الذي يتبعه إنشاء هذه المدارس لا ينبغي أن يقع كله على الدولة، وإنما ينبغي أن يشارك فيه القادرون على هذه المشاركة من المصريين أولًا ومن الوطنيين ثانيًا، وحسب الدولة أن تعينها معونة قيمة بالمال والرجال الوطنيين ثانيًا، وحسب الدولة أن تعينها معونة قيمة بالمال والرجال.

على هذا النحو تحمل مصر تبعاتها وتنهض بواجباتها الثقافية وتلائم بين حديثها وقديمها، فقد كانت مصر فيما مضى من العهود الإسلامية مصدر الثقافة والعلم للأقطار العربية في الشرق القريب، لم تقصر في ذلك إلا حين اضطرها السلطان العثماني إلى

التقصير فيه، فأما الآن وقد استردت استقلالها فيجب أن تسترد مكانتها الثقافية في الشرق القريب، وهناك بلاد عربية لم ينشئ فيها الأجانب ولا يستطيعون أن ينشئوا فيها المدارس والمعاهد، ولا يجد أهلها فضلًا من المال ينفقونه في تنمية الثقافة كما ينبغي، فالحق على مصر أن تسرع إلى معونة هذه البلاد وألا تدخر جهدًا إلا بذلته في هذه السبيل، وهذه البلاد هي الحجاز وبلاد الدولة العربية السعودية بوجهٍ عام، وما أشك في أن المصريين يرضون كل الرضا عن إنشاء مدرستين على أقل تقدير، إحداهما في مكة والأخرى في المدينة، ما أشك في أنهم يتجاوزون الرضا إلى البذل والإنفاق، وقد علمت أن أهل الحجاز أنفسهم يتمنون ذلك ويلحون فيه.

التعاون على تنظيم الثقافة وتوحيد برامجها

وليس هذا كل ما ينبغي أن تنهض به مصر لنشر الثقافة في الأقطار العربية، بل هناك شيء آخر قد عم الشعور به واشتدت الحاجة إليه حتى أخذت وزارة المعارف تفكر فيه وتستعد له وهو: التعاون على تنظيم الثقافة وتوحيد برامجها بالقياس إلى الأقطار العربية كافة، يدعو إلى ذلك حاجة هذه البلاد إلى توحيد الجهود ما دام مثلها الثقافي الأعلى واحدًا، ويدعو إلى ذلك أن التعليم العالي في مصر قد بلغ من الرقي درجة تدعو إليه طلاب العلم في الأقطار العربية، وللتعليم العالي في مصر نظم دقيقة شاقة قد تحول بين هؤلاء الطلاب وبين الانتفاع به والظفر بإجازاته ودرجاته، فلا بد من أن يُهيَّأ هؤلاء الطلاب لهذا التعليم تهيئة حسنة تلائم تهيئة المصريين له، وقد اجتمع فريق من قادة الرأي الشرقي العربي منذ أكثر من عام في لجنة التأليف والترجمة والنشر وتشاوروا في ذلك كما تشاوروا في غيره من ألوان التعاون الثقافي ورسموا لذلك خطة وشرعوا له نظامًا، ثم أخذت وزارة المعارف تفكر فيه وتستعد للدعوة إلى مؤتمر عربي شرقي، والذي أرجوه أن يكون انعقاد هذا المؤتمر دوريًّا وأن يكون هذا المؤتمر متنقلًا في الأقطار العربية على نحو ما يسير عليه المؤتمر الطبي الذي أُنشئ منذ حين.

وقد شهدتُ في العام الماضي — ممثلًا لوزارة المعارف — مؤتمر اللجان الوطنية للتعاون الفكري، فتحدثت فيه إلى المؤتمرين بأن مصر تستطيع أن تكون مركزًا من أهم المراكز لهذا التعاون الفكري، إذا نهضت بتبعاتها الثقافية نحو الأقطار العربية؛ ذلك لأنها بحكم مركزها الجغرافي وبحكم نهضتها الحديثة أصدق صورة لما تطمح إليه عصبة الأمم من هذا التعاون الفكري الخالص الذي يقارب بين الأمم ويلغي ما بينها من

الفروق ويرتفع بحياتها العقلية عن ألوان الخصومة وضروب النزاع، فالجامعة المصرية مثلًا بيئة تلتقي فيها الثقافات الإنسانية كلها تقريبًا، يحملها إليها أساتذة ممتازون من المصريين ومن الأوروبيين على اختلاف أوطانهم ومذاهبهم في السياسة والدين والاقتصاد، وهذه الثقافات كلها تلتقي وتمتزج وتُصهر في العقل المصري الذي يسيغها ويتمثلها ويطبعها بعد ذلك شيئًا ما بطابعه المصري الخالص، وهو قادر بعد هذا على أن يذيعها في بلاد الشرق شرقية غربية عربية أوروبية بريئة مما يفسد الثقافة عادة من التعصب والهوى.

وقد وقع هذا الحديث من المؤتمرين موقعًا حسنًا، فهل يقع هذا الحديث من المصريين أنفسهم موقعًا حسنًا، وهل يشعر المصريون بأن فرصة ذهبية كما يقال تتاح لهم الآن؟ فلكل شر أثر حسن، والشر أن حاجتنا إلى الأوروبيين لا تزال شديدة في التعليم، والأثر الحسن لهذا الشر أننا نستطيع أن نكون رسل العلم والثقافة والأمن والسلم والتوفيق بين الشرق والغرب جميعًا.

فإذا أرادت مصر أن تنتهز هذه الفرصة فذلك يسير عليها لا يحتاج إلى أن تُعنَى بتقوية الصلة بينها وبين لجنة التعاون الفكري في جنيف ومعهد التعاون الفكري في باريس من جهة، وبينها وبين البيئات والمعاهد العلمية في الشرق العربي، بل في الشرق الإسلامي من جهةٍ أخرى.

أتُوجَدُ ثقافةٌ مصريةٌ، وما عسى أن تكون؟

وبعد هذا الحديث الذي أراه قد طال أكثر مما قدرت له أن يطول تعرض مسألة لا بد من الوقوف عندها والإجابة عليها، أتوجد ثقافة مصرية وما عسى أن تكون؟ فأما أنا فأجيب على هذه المسألة بأن الثقافة المصرية مهما تكن ضعيفة ومهما تكن ناقصة ومهما تكن محتاجة إلى التقوية والتنمية والإصلاح، فهي موجودة ما في ذلك وما ينبغي أن يكون في ذلك شك، هي موجودة متميزة بخصالها وأوصافها التي تنفرد بها من غيرها من الثقافات.

وأول هذه الصفات المميزة لثقافتنا المصرية أنها تقوم على وحدتنا الوطنية وتتصل اتصالًا قويًّا عميقًا بنفوسنا المصرية الحديثة كما تتصل اتصالًا قويًّا عميقًا بنفوسنا المصرية القديمة أيضًا، تتصل بوجودنا المصري في حاضره وماضيه، ومن حيث إنها تصور آمالنا ومُثلنا العليا في الحياة فهي تتصل بمستقبلنا أيضًا بل هي تدفعنا إلى هذا المستقبل دفعًا، ولك أن تنظر في أي لونٍ من ألوان العلم والأدب والفن التي تدرس في مصر والتي ينتج فيها العلماء والأدباء والفنانون المصريون، فسترى أنها مطبوعة بالطابع المصري القوي الذي لم يستطع الزمان أن يمحوه أو يعفي آثاره، سترى فيها هذا الذوق المصري الذي ليس هو ابتسامًا خالصًا ولا عبوسًا خالصًا ولكنه شيء بين ذلك فيه كثير من الابتهاج وفيه قليل من الابتئاس، وسترى فيه هذه النفس المصرية التي تجمع بين الجدة والقدم والتي تثب إلى أمام ولكنها تستأني وقد تقف من حيث تستأني وقد تقف من حينٍ إلى حين لتنظر إلى وراء، سترى فيها الاعتدال المصري الذي يُشتق من اعتدال الجو المصري والذي يأبى على الحياة المصرية أن تسرف في التجديد، ثم ستراها قد اتخذت اللغة العربية المصرية لها أداة مرنة أنيقة رشيقة لا تنبو عن الذوق ولا تتجافى عن الطابع ولا تكلف قارئها مشقة وجهدًا، ولا تقل إن اللغة العربية مشتركة بين مصر

وغيرها من البلاد العربية، فهذا حق، ولكن لمصر مذهبها الخاص في التعبير كما أن لها مذهبها الخاص في التفكير، والبلاد الأخرى تتأثر مصر ولعلها تتنافس في تأثر مصر في تفكيرها وتعبيرها، وإذا أردت أن تحلل الثقافة المصرية إلى عناصرها الأولى فهذه العناصر بينة واضحة: هي التراث المصري الفني القديم، وهي التراث العربي الإسلامي، وهي ما كسبته مصر وتكسبه كل يوم من خير ما أثمرت الحياة الأوروبية الحديثة، هي هذه العناصر المختلفة المتناقضة فيما بينها أشد الاختلاف والتناقض، تلتقي في مصر فيصفي بعضها بعضًا، ويهذب بعضها بعضًا وينفي بعضها من بعض ما لا بد من نفيه من الشوائب التي لا تلائم النفس المصرية، ثم يتكون منها هذا المزاج النقي الرائق الذي يورثه الآباء للأبناء وينقله المعلمون إلى المتعلمين، وأنا أعلم أن كثيرًا من رجال الثقافة الممتازين في أوروبا يضيقون بالثقافات الوطنية ويكرهونها ويودون لو لم تعرف الإنسانية إلا ثقافة واحدة، أنا أعلم هذا ولكني أعلم أنه مخالف لطبيعة الأشياء، فمن عناصر الثقافة ما هو بطبيعته شائع عام مشترك بين الناس جميعًا، ترى ذلك في كثيرٍ من ألوان العلم، ومن عناصر الثقافة ما هو بطبيعته شخصي مقصور على هذه الأمة أو تلك، يجري ذلك في كثيرٍ من ألوان الفن، ولكن طبيعة الحياة الإنسانية قد أتاحت للناس أن يخصصوا العام فيطبعوه بطابعهم، وأن يعمموا الخاص فيجعلوه شركة بين الأمم جميعًا، فالعلم لا وطن له، ولكنه إذا استقر في وطنٍ من الأوطان تأثر بإقليمه وبيئته ليستطيع أن يتصل بنفوس ساكنيه، والفن شخصي متأثر بمنتجه مصور لنفسه ومزاجه، ولكنه لا يكاد يظهر حتى يكتسب من وجود نفسه صفة لا أدري كيف تحدد ولكنها تصل بينه وبين الناس جميعًا وتقربه إلى نفوس الناس جميعًا، هذا التمثال المصري وطني خالص ممثل للطبيعة المصرية والذوق المصري، ولكنه لا يكاد يظهر في ضوء الشمس حتى يعجب المثقفين جميعًا ويتصل بنفوسهم، وهذا اللون من ألوان الموسيقى ألماني أو فرنسي يصور فاجنر كما يصور ألمانيا ويصور برليوز كما يصور فرنسا، ولكنه لا يكاد يوقع حتى يهز قلوب المثقفين جميعًا ويتصل بأذواقهم.

فليست الثقافة وطنية خالصة ولا إنسانية خالصة، ولكنها وطنية إنسانية معًا وهي في أكثر الأحيان فردية أيضًا، فمن ذا الذي يستطيع أن يمحو بتهوفن من موسيقى بتهوفن؟ ومن ذا الذي يستطيع أن يمحو راسين من شعر راسين؟

وإذن ففي مصر ثقافة مصرية إنسانية فيها شخصية مصر القديمة الهادئة، وفيها شخصية مصر الباقية الخالدة، وهي في الوقت نفسه إنسانية قادرة على أن تغذو قلوب

الناس وعقولهم وتخرجهم من الظلمة إلى النور، وقادرة على أن تتيح لهم من اللذة والمتاع مما يجدونه أو لا يجدونه في ثقافتهم الخاصة، وآية ذلك أن هذه الثقافة تعلِّم كثيرًا من العرب غير المصريين وتلذهم، وأن القليل الذي تُرجم إلى اللغات الأوروبية قد أعجب الأوروبيين وأرضاهم، فلنقنع أنفسنا إن لم تكن مقتنعة بأننا مهما نكن مبطئين فإن لنا شخصية قوية خصبة تنتج للناس ما يفيدهم ويمتعهم كما تنتج لنا ما يفيدنا ويمتعنا، وكل ما يجب علينا هو ألا نهمل هذه الثقافة فتضعف أو يدركها الجمود، وأن نمنحها ما نملك من قوةٍ وجهد لتنمو وتذكو؛ فإن في نمائها وذكائها نماء لنا وذكاء، بل نماء لغيرنا من الناس وذكاء أيضًا.

حُلم وأمل

وقد يحق لي بعد إملاء هذا الحديث الطويل الشاق، ويحق للقارئ بعد الفراغ من قراءته أن يفرغ كلٌّ منا لنفسه في مجلسه الذي يوافق فيه فراغه من الإملاء أو القراءة، وأن يرسل نفسه لحظات على سجيتها ويخلي بينها وبين الأمل الواسع والحلم البعيد.

فأما أنا فإني أطلق نفسي من القيود التي يفرضها عليها الإملاء المنظم والتفكير المنسق، أطلقها من هذه القيود وأخلي بينها وبين أملٍ لا يشبهه في السعة والجمال والتنوع إلا هذا الأفق الذي أحسه يمتد أمامي رائعًا بهذا الجو المشرق الصافي، وبهذه الجبال الشاهقة تتوجها الثلوج وتقوم على سفوحها الغابات مختلفًا ألوانها، ويبرق بينها ضوء حار يبعث في النفوس والأجسام حياة، ويضطرب بينها نسيم عذب يبعث في النفوس والأجسام نشاطًا، أخلي بين نفسي وبين هذا الأمل الواسع الحلو، أخلي بينها وبين هذا الحلم الرائع الجميل، فأجد لذة قوية تخرجني عن طوري أو تكاد، عميقة تتغلغل إلى أقصى ضميري أو تكاد، وإذا أنا فرح إلى أقصى غايات الفرح، مبتهج إلى أبعد حدود الابتهاج، سعيد إلى أرقى درجات السعادة؛ لأني أرى شجرة الثقافة المصرية باسقة، قد ثبتت أصولها في أرض مصر، وارتفعت فروعها في سماء مصر، وامتدت أغصانها في كل وجه، فأظلت ما حول مصر من البلاد وحملت إلى أهلها ثمرات حلوة، فيها ذكاء للقلوب وغذاء للعقول وقوة للأرواح، وهم يسعون في هدوءٍ واطمئنان وثقة إلى هذه الغصون النضرة الوارفة، فيستمتعون بمنظرها، ويأوون إلى ظلها ويستمتعون بثمراتها المتشابهة؛ لأنها تصدر عن شجرة واحدة هي ثقافة مصر المختلفة، ولأنها تحمل إليهم ألوان العلم وضروب المعرفة وصنوف اللذة الفنية على تنوعها، فيتلون هذه الآية الكريمة التي اقتبس ترجمتها أندريه جيد وزين بها كتابًا هو أبرع كتبه في تصوير

لذات الحس، والتي أقتبسها أنا الآن لأن فيها أصدق صورة وأروعها وأبرعها للذة العقل والقلب والروح.

﴿وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ أَنَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِن تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ ۖ كُلَّمَا رُزِقُوا مِنْهَا مِن ثَمَرَةٍ رِّزْقًا ۙ قَالُوا هَٰذَا الَّذِي رُزِقْنَا مِن قَبْلُ ۖ وَأُتُوا بِهِ مُتَشَابِهًا ۖ وَلَهُمْ فِيهَا أَزْوَاجٌ مُّطَهَّرَةٌ ۖ وَهُمْ فِيهَا خَالِدُونَ﴾.

نعم، أرسل نفسي على سجيتها في هذا الحلم الرائع الجميل فأرى مصر وقد بذلت ما دعوتها إلى بذله من جهدٍ في تعهد ثقافتها بالعناية الخالصة والرعاية الصادقة، وأرى مصر وقد ظفرت بما وعدتها بالظفر به فانجاب عنها الجهل وأظلها العلم والمعرفة وشملت الثقافة أهلها جميعًا، فأخذ بحظه منها الغني والفقير والقوي والضعيف والنابه والخامل والناشئ ومن تقدمت به السن، وتغلغلت لذتها حتى بلغت أعماق النفوس، وانتشر نورها حتى أضاء القصور والدور والأكواخ، وشاعت في مصر كلها حياة جديدة وانبعث في مصر كلها نشاط جديد، وأصبحت مصر جنة الله في أرضه حقًّا يسكنها قوم سعداء ولكنهم لا يؤثرون أنفسهم بالسعادة وإنما يشركون غيرهم فيها، وأصبحت مصر كنانة الله في أرضه حقًّا يعتز بها قوم أعزاء ولكنهم لا يؤثرون أنفسهم بالعزة وإنما يفيضون على غيرهم منها.

هذا حلمٌ رائعٌ جميل تمضي فيه نفس هائمة تحب مصر وأهل مصر في الأفق الغريب الجميل من آفاق الألب، ولكنه حلم يسير التحقيق قريب التعبير؛ فإن مصر التي انتصرت على الخطوب، وثبتت للأحداث وظفرت بحقها من أعظم قوة في الأرض في هدوءٍ وأناةٍ وثقةٍ بالنفس وإيمانٍ بالحق، خليقةٌ أن تنتصر على نفسها وتَظْهر على ما يعترض طريقها من العقاب، وترد إلى نفسها مجدًا قديمًا عظيمًا لم تنسه ولن تنساه.

بيير فول يوليو سنة ١٩٧٣

مورزين يوليو سنة ١٩٧٣